

ru a ludica

MEL TRAVASSOS DE BRITTO

RUA LÚDICA

**LIBERDADE E CURIOSIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UM
MUNDO INFANTIL URBANO**

TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO

ORIENTAÇÃO: PROFESSORA ANA FERNANDES

FACULDADE DE ARQUITETURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

SALVADOR, 2012

Agradeço e dedico este trabalho...

A Gael, meu filho, sempre inspirador e motivador de todas as decisões

Aos meus pais e irmãos, sem eles não existiria a possibilidade

À professora Ana Fernandes, minha orientadora

trabalho Especialmente aos amigos Beto e Priscila, co-autores e debatedores deste

Às crianças do Alto de Ondina e Alto da Sereia, que me trouxeram esperanças e responsabilidade pelo futuro

Aos proprietários da minha casa temporária no Alto de Ondina, Seu Roberto e Dona Marinalva, que nos acolheram e proporcionaram uma grande experiência urbana e de vida...

“a todos aqueles que aí estão, *atravessando* meu caminho...”



O Trabalho Final de Graduação (TFG) intitulado **Rua Lúdica: liberdade e curiosidade na construção de um mundo infantil urbano** foi desenvolvido durante os anos letivos de 2011 e 2012, apresentado a Banca Final no primeiro semestre 2012 para a obtenção da graduação em Arquitetura e Urbanismo na Faculdade de Arquitetura da UFBA, na Cidade de Salvador.

A RUA DIFERENTE

*Na minha rua estão cortando árvores
Botando trilhos
Construindo casas*

*Minha rua acordou mudada
Os vizinhos não se conformam
Eles não sabem que a vida
Tem dessas exigências brutas*

*Só minha filha goza o espetáculo
e se diverte com os andaimes,
a luz da solda autógena
e o cimento escorrendo nas fôrmas*

Carlos Drummond de Andrade
In: Alguma Poesia. Rio de Janeiro: Record, 2002

RESUMO

Pressupondo a cidade como uma produção social e assumindo que existe uma exclusão urbana da infância - fruto do seu não reconhecimento como uma categoria sócio geracional autônoma - o que pretendemos com este trabalho é discutir o espaço da criança em nossa sociedade e de que forma a percepção que a criança tem de que a cidade não lhe pertence ou que esse espaço lhe é negado, irá moldar-lhe a qualidade da relação com a sociedade e essa relação irá, por sua vez, influenciar as ações da criança no ambiente urbano. Nosso estudo destaca ainda que a usurpação deste espaço físico e social que é a cidade subtrai da criança a possibilidade de modificar, criar e representar o que a rodeia, através de experiências práticas, lúdicas, sensoriais e cognitivas que por não serem vivenciadas com liberdade na infância comprometem significativamente a formação e desenvolvimento da criança como homem-social.

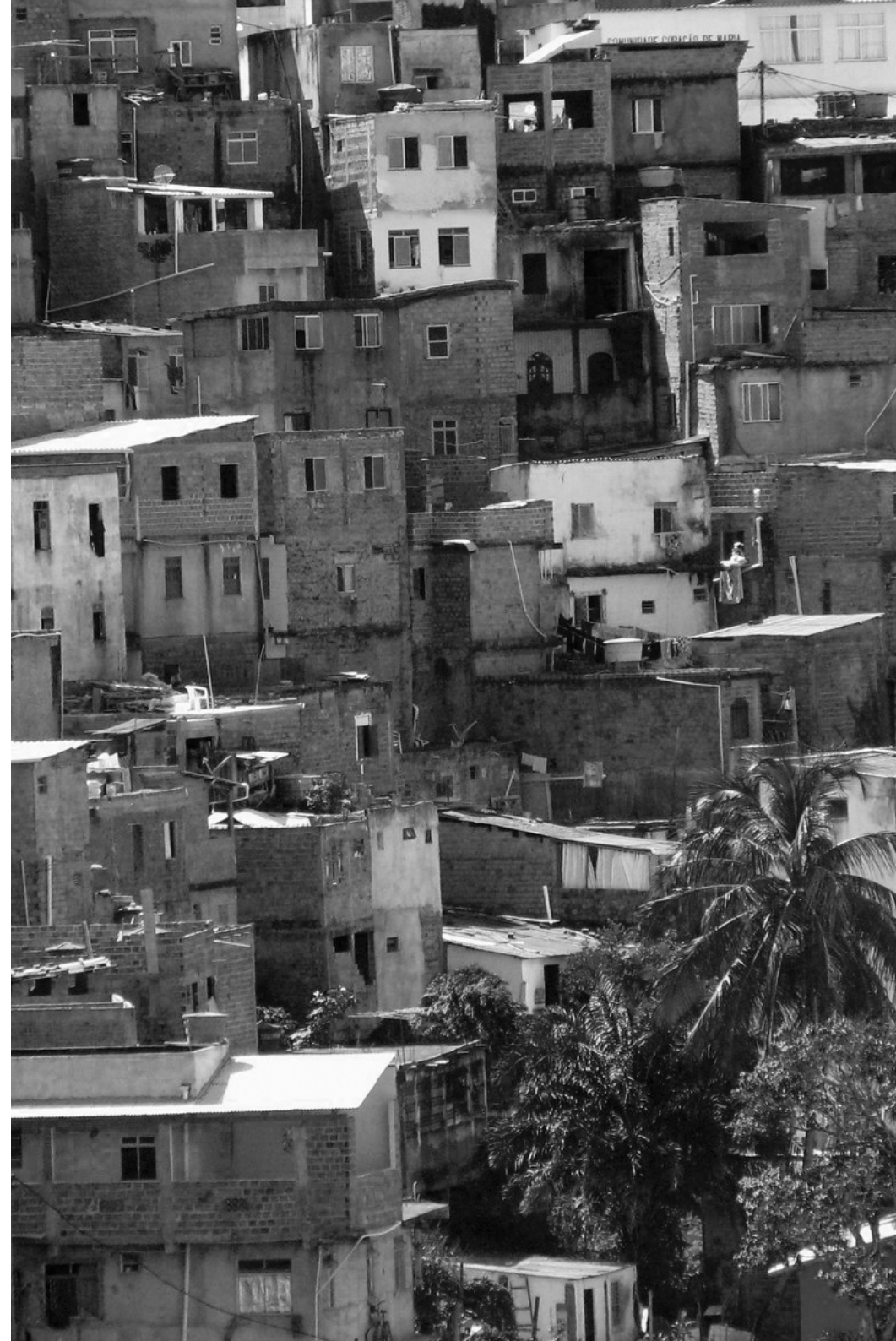
Com a intenção de enriquecer o debate e apresentar alternativa que minimize o estado de ausência de liberdade da criança na sua relação com a cidade em que reside – no caso, crianças moradoras das Comunidades do Alto de Ondina e Alto da Sereia, na Cidade de Salvador - buscamos aqui, identificar e criar mecanismos que possibilitem autonomia e participação da criança na vivência e construção da cidade. O primeiro passo é conseguir que a criança “entre” no ambiente urbano de forma livre, ou seja, rompendo os limites existentes. Estamos propondo objetivamente com nosso estudo uma alternativa prática em que a criança possa ter liberdade para ir além dos olhos dos pais e/ou responsáveis, que experimente com confiança e segurança as infinitas possibilidades que a cidade oferece.

Meu problema e minha solução...

Em Agosto de 2009, me mudei para a Comunidade do Alto de Ondina. Todos os meus questionamentos sobre a formação deste tipo de aglomerado urbano, o modo de vida dos moradores e a minha posição enquanto estudante de arquitetura e urbanismo foram colocados em xeque. Eu vinha de uma realidade urbana muito diferente. Fui criada em uma casa com quintal, sem muitos vizinhos, em um bairro de classe média afastado do centro da cidade. Neste período, olhava para o mar de casas empilhadas nos guetos da cidade e pensava no tamanho do problema que eu teria de enfrentar ao sair da faculdade. Isso era desesperador, e de certa forma, continua sendo, porém com outro olhar. A minha experiência no Alto de Ondina e a compreensão mais clara do que é e do que significa para a cidade, a favela, me fizeram enxergar que não é somente através de um novo traçado urbano, que se reconstrói uma cidade e sim, acreditando e reconhecendo que cada espaço tem suas potencialidades e que é através das possibilidades de ação existentes, que devemos agir. A favela, ou o morro, como é chamada a Comunidade pelos seus moradores, representa, não somente um foco de resistência ao modo de produção da cidade contemporânea, como também ao modo de reprodução das relações sociais no meio urbano.

Assim iniciou a minha relação com esse espaço - a favela -, que com o tempo se transformou no lugar do meu TFG - o Alto de Ondina.

Alto de Ondina
Foto: Goli Guerreiro (2010)



Sumário



Capítulo

Introdução 09

I A Criança da Cidade 12

A Criança	13
Histórico	13
O desenvolvimento psicológico da Criança	15
A teoria piagetiana	16
Etapas do desenvolvimento	17
Como a Criança constrói o espaço, segundo Piaget	20
A formação do homem social	21
Participação e Cidadania da criança	22
A Cidade	24
Exclusão urbana da infância	25
“Doido que pega criança, valentões e homens que fumam essas coisas”- A rua faz mal?	26

Capítulo

2 Dois Altos e a Vila Matos 30

Dois Altos e a Vila Matos	31
Histórico das Comunidades	34
Esquema do Lugar	37
Metodologia e Aproximação	41
“Professora, a senhora dá aula de quê?”- Oficinas	41
Caminho Acompanhado	45
Limites: Quais, Causas, Como...- Entrevistas-conversa	47
Espacializando impressões	47
Curiosidade, Liberdade e a percepção do urbano	50
Aplicação dos conceitos ao estudo de caso: Alto de Ondina e Alto da Sereia	55

Capítulo

3 “Se eu fosse Ilze...” (PROPOSTA) 30

Rua Lúdica	60
- “Se eu fosse governadora, como é mesmo? Ilze. Se eu fosse Ilze... - Dilma? - É Dilma...”	62
Meu Caminho 1	65
Meu Caminho 2	66
O Brinquedo	69
Praças e Farol (Ponto de Apoio Aberto)	74

Considerações Finais 86

Referências Bibliográficas xx

Anexos xx

LudoUrbanismo ou Urbanismo Menor...

Em “Sobre espaço público, final de semana e crianças”¹, o Professor Abílio Guerra inicia o texto pedindo licença ao leitor para falar de “uma questão menor” - de crianças. Mas adverte não se tratar de uma questão “irrelevante ou sem importância”, Guerra se refere ao “*qualificativo dado por Gilles Deleuze e Félix Guattari para a obra de Franz Kafka – uma literatura menor*” e justifica que a sua metáfora, que para alguns pode parecer indevida, possui estreita relação com a definição dada pelos autores originais. Segundo Guerra, “*elas assim a consideravam [a obra de Kafka] por conter em si três características essenciais: ser a expressão de uma minoria lingüística através de uma língua maior; nela tudo adquirir um valor político; e, por fim, nela o aspecto coletivo sempre predominar sobre o individual(...)*”. Em seu texto, Abílio Guerra faz uma crítica à privatização e deterioração dos espaços públicos no centro da Cidade de São Paulo e o quanto isso reverbera numa restrição ao uso dos espaços urbanos pelos mais diversos estratos da sociedade e, principalmente, pelas crianças, que ficam proibidas de construir uma relação física e mental com a cidade.

E assim como Guerra, me aproprio daquela e desta metáfora “indevida”, para falar sobre essa questão menor, que é a da criança na cidade e da necessidade de se pensar a cidade para e com a criança, no que poderíamos chamar de Urbanismo Menor ou LudoUrbanismo.

1 GUERRA, Abílio. Sobre espaço público, final de semana e crianças (editorial). Arquitectos, São Paulo, 01.007, Vitruvius, dez 2000 <<http://vitruvius.es/revistas/read/arquitectos/01.007/940>>.



Primeiro, um breve histórico de como a criança se coloca como protagonista neste trabalho:

Em outro momento, durante uma busca dos motivos que me levaram a optar por um recorte geracional focado na infância, para realizar os estudos e a proposta deste trabalho, não conseguia retroceder numa lembrança que me justificasse a escolha. Minhas lembranças voltavam apenas ao instante exato que a criança se mostrou como um caminho possível. Mas eu estava sendo provocada a retroceder mais, em busca de o porquê do aparecimento da criança. Foi então que um amigo - autor das provocações – relembrou um fato relatado e comentado por mim já há algum tempo. A cena presenciada durante o período em que morei na Comunidade do Alto de Ondina e que me chamou muito a atenção: duas crianças que jogavam bola em uma escadaria estreita e desmesurada em extensão.

Desta forma, aparece a figura da criança, espontânea, criativa e acima de tudo, feliz, mesmo com todas as adversidades daquele lugar e das restrições socioeconômicas e espaciais as quais ela e sua família estavam sujeitas.

Assim se inicia minha investigação da criança na cidade. E como não poderia deixar de ser, me deparo com a Sociologia, mais especificamente com a Sociologia da Infância. Uma área da Sociologia, ainda em processo de consolidação, que destaca a infância da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família, contextos nos quais onde até então era estudada², considerando-a agora como uma produção social, onde a criança passa a ser também reconhecida como um ator social pleno, competente, ativo e com ‘voz’³. Em outras palavras, a Sociologia da Infância busca o reconhecimento da infância como uma categoria social autônoma, o que para muitos autores, se traduz na aceção de crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade e, na busca por

uma cidadania da infância.

Porém, para existir cidadania é preciso existir cidade.

E paralelamente à Sociologia – da Infância –, tentava resgatar o que já tinha visto sobre cidade, ou melhor, sobre o que é uma cidade. E não por acaso, o primeiro conceito de cidade encontrado foi o proposto por Max Weber (1921)⁴, considerado um dos fundadores da Sociologia Urbana, o qual defende que a cidade imprescindivelmente deve estar ancorada em uma forma de poder.

A presença de comércio, a condição inerente de existirem ruas, os aglomerados, todos esses foram conceitos e características encontrados que se encaixavam no meu entendimento do que poderia ser chamado de cidade. Porém, entender a cidade como uma construção social, baseada principalmente, nas relações de poder (LEFÈBVRE, 1999) me fez compreender como acontece a produção e reprodução desse espaço e qual o resultado deste tipo de produção, quando o que está em jogo é o capital.

A Cidade de Salvador segue a lógica de produção das grandes cidades contemporâneas, apoiada nos princípios hegemônicos do planejamento estratégico, que por sua vez são regidos pelo modelo de produção corporativa do espaço, que “transformam” as cidades em grandes empresas que disputam mundialmente o título de “capital”. Neste modo de produção do espaço urbano e das relações sociais, o espaço privado assume papel de destaque em detrimento do espaço público. É nele que encontramos os maiores investimentos, direta ou indiretamente, gerando uma sobrevalorização do espaço privado e uma desvalorização do espaço público, tornando-se este último, terra-de-ninguém⁵.

2 NASCIMENTO (2009: 25)

3 SARMENTO, SOARES & TOMÁS (2005:1)

4 WEBER, M. Conceito e Categorias da Cidade (1921) in VELHO, O. G. (Org.) O Fenômeno Urbano. Zahar Editores. Rio de Janeiro (1976)

5 ARANTES; VAINER; MARICATO (2007)

A experiência de morar por 16 meses em uma realidade completamente diferente daquela com a qual eu estava acostumada, me fez conhecer de dentro o cenário de segregação socioespacial cada vez mais presente em nossa cidade – Salvador -, reflexo da especulação e autonomia dos mercados imobiliários frente às decisões de planificação desse centro urbano. A Comunidade Alto de Ondina é um retrato das consequências desse sistema. Uma localidade carente de infraestrutura que concentra uma faixa de população de menor renda e que mesmo resistindo na permanência em uma das áreas mais privilegiadas da cidade, possui as mesmas dificuldades dos bairros de periferia.

O resultado disso é a segregação espacial que atinge a todos. De um lado aqueles que não têm direitos e de outro, aqueles que têm direitos demais, causando um desequilíbrio na “balança” as relações sociais. De um lado estão aqueles que, mesmo também tendo o direito à propriedade, não a possuem e, de outro, aqueles que possuindo propriedades em demasia, permanecem excluídos na cidade, atrás de grades e cercas elétricas, temerosos de um possível levante dos primeiros.

Neste contexto de exclusão, a infância aparece como o grupo social mais prejudicado, seja pela invisibilidade diante das políticas públicas e seus efeitos, ou por se tornar refém de todas as decisões tomadas no mundo adulto, sem a possibilidade de participar ou partilhar opiniões⁶.

As crianças, de modo geral, são excluídas da cidade, permanecendo isoladas em suas casas, escolas e parques infantis. Contudo, é preciso observar que não existe uma só infância, mas infâncias, mundos sociais, culturais e econômicos infantis diversos.⁷ E entendendo a existência dessa complexidade de infâncias que começo a perceber as

diferentes formas de apropriação dos espaços da cidade pelas crianças. É a partir de um cenário de segregação socioespacial que identifico como se dá de forma inversamente proporcional a apropriação relativa dos espaços da cidade pelas crianças em função de um fator socioeconômico, isto é, as crianças pertencentes à famílias de maior poder aquisitivo experimentam menos o espaço urbano do que aquelas de famílias economicamente menos favorecidas, mesmo compreendendo que em ambos os casos esta ação é limitada.

Assim, me proponho a investigar, a partir de um recorte na Cidade de Salvador – Comunidades do Alto de Ondina e Alto da Sereia -, como acontece a apropriação dos espaços públicos do lugar e da cidade pelo seu habitante-criança. Quais são os fatores condicionantes que influenciam esta ação e de que forma a percepção que a criança tem de que a cidade não lhe pertence ou que esse espaço lhe é negado, irá moldar-lhe a qualidade da relação com a sociedade e essa relação irá, por sua vez, influenciar as ações da criança no ambiente urbano. Por outro lado, quais os dispositivos usados por elas como escapes a esse modo de produção adultocêntrico do espaço.

A partir da proposição do tema de investigação, iniciei os estudos sobre a participação, tendo como primeira referencia os escritos de Christopher Alexander (1976), nos quais afirma que somente através da participação dos usuários na concepção dos projetos será possível criar ambientes ajustados às necessidade humanas. Alexander elenca seis princípios do urbanismo participativo: a ordem orgânica, a participação, o crescimento a pequenas doses, os padrões, os diagnósticos e a coordenação.

Desta forma, se se pretende projetar para crianças é necessário envolvê-las no processo de discussão e criação. O pedagogo italiano Francesco Tonucci (2006) levou a cabo a proposta da participação ativa de crianças no planejamento urbano. Tonucci propõe pensar a cidade a partir da perspectiva infantil como uma estratégia de integração dos cidadãos na sua cidade, por meio da recuperação dos espaços públicos e critica a forma

6 SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, (2008:1)

7 SARMENTO & PINTO, 1997; MCKENDRICK, 2000; SARMENTO & al., 2000; PINTO, 2000 apud MALHO (2003)

como a cidade é produzida tendo em conta apenas uma fase da vida, mais especificamente a fase adulta, considerando aspectos pontuais como comércio, indústria, administração, circulação e transporte. Tonucci resume sua intenção na metáfora de buscar se compreender e enxergar o mundo pelos olhos das crianças.

Investigadores do Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho, têm contribuído enormemente com a consolidação de uma Sociologia da Infância. Entre seus maiores expoentes estão Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto, ambos professores doutores da Universidade que se dedicam a investigação sobre a participação ativa de crianças na construção do espaço social. Seus estudos guiaram definitivamente a orientação do presente trabalho.

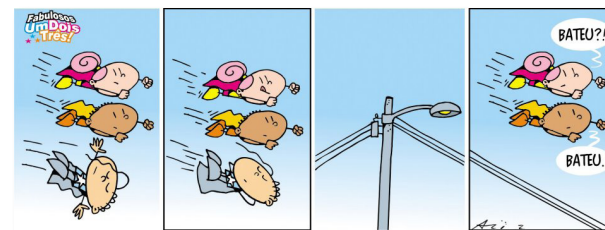
Sarmento (2008) coloca que a Sociologia da Infância possui três correntes de investigação: sociologia da infância estrutural, que considera a infância como uma categoria permanente da sociedade; sociologia da infância interpretativa e compreensiva, que entende a criança como um ator social pleno, produtor e reproduzidor de cultura; e sociologia da infância de intervenção, na qual se constrói com a criança situações de intervenção e transformação social de seu mundo.⁸

No presente estudo, consideram-se as três correntes colocadas por Sarmento. Rua Lúdica busca o reconhecimento da infância como categoria permanente da sociedade, pleno de direitos e deveres, a qual está apta a construir modificações em seu mundo, para isso deixamos para trás o ultrapassado modo de ver a criança sempre como um futuro adulto ou um “ser que será”; reconhecemos nela um cidadão e por isso, com direito a participar das decisões que lhe afetam, legitimando suas habilidades e proporcionando espaço para que possa modificar o mundo a sua volta.

Este dossiê está estruturado em três capítulos. Em “A Criança e a Cidade” desenvolvemos um panorama geral sobre estes dois temas. Primeiro um breve histórico de como surge o conceito atual de infância, no qual trazemos as grandes contribuições de Phillipe Ariés. Em seguida, no campo do desenvolvimento psicológico, as teorias de Jean Piaget nos ajudam a compreender como se dá o desenvolvimento comportamental da criança com o meio e como esta se relaciona com o espaço. Passando para o tema da cidade, buscamos trazer à superfície como se reflete a infância na cidade e no planejamento urbano.

Em “Dois Altos”, entramos no estudo de caso propriamente dito. As duas comunidades investigadas, Alto de Ondina e Alto da Sereia são apresentadas em suas informações mais genéricas e também específicas com relação às crianças moradoras. É neste capítulo também, que aparecem os principais interlocutores deste trabalho: as oito crianças moradoras das Comunidades, que nortearam a investigação e serviram de balizadores para a proposta de intervenção. Por fim apresentamos a problematização em cima das informações obtidas em campo e no levantamento teórico.

No último capítulo “Se eu fosse Ilze...”, apresenta-se a definição da proposta. Quando todos os elementos se unem para gerar um espaço-lugar que é ao mesmo tempo físico e abstrato, de consensos e dissensos, numa polivalência própria do espaço público urbano.



A Criança da Cidade



A Criança

Iniciamos este capítulo esclarecendo algumas dúvidas no entendimento do que é uma criança e como surge o conceito atual de infância. Segundo o dicionário Aurélio, por exemplo, a criança é “um ser humano de pouco idade”, já o vocábulo infância, no mesmo dicionário, é definido como um “período de crescimento, do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade”. Poderíamos dizer ainda que o primeiro se refere aquele sujeito que está no período de infância e o segundo, “tratar-se de um período da vida humana, que em sua significação remete ao período da palavra inarticulada, período que pode ser considerado como o de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir”¹. Não por acaso, a origem etimológica do termo “infância” vem do latim *in-fans*, que significa “ausência de fala”. A definição brasileira legal do que é ser criança, encontra-se no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA², que considera criança a pessoa de até 12 anos incompletos. Porém, esta definição rígida acaba por compartimentalizar a infância, desconsiderando a inter-relação entre os diferentes momentos do processo de personalização, isto é, não leva em conta que cada ser humano possui um modo e velocidade de aprendizado donde decorre a formação da sua identidade social.

A Sociologia da Infância considera a infância como um produto social, extremamente dependente do contexto no qual está inserido e do qual surge e se desenvolve, sendo influenciado por aspectos econômicos, históricos, culturais e políticos.³ No entanto,

não é raro nos depararmos com algumas acepções de infância que consideram tratar-se apenas de uma fase de fantasia e incompreensão do mundo, ou que veem na criança, um adulto em miniatura e que deve comportar-se como tal. Existem ainda aqueles que enxergam seres incompletos e imperfeitos, fundamentalmente dependentes do adulto, o qual lhes fornecerá modelos para a boa estruturação do seu caráter⁴. Segundo Enderle (1990), essas acepções resultam na admissão de um conceito único e universal que considera todas as crianças iguais, desconsiderando uma perspectiva histórica, o que dissimula a significação social da infância.

HISTÓRICO

A partir dos estudos do historiador francês Philippe Ariès (1960), é consenso entre pesquisadores da infância que para se compreender a infância atual é necessário conhecer “as lentas transformações dos costumes e práticas sócio-culturais que acarretaram mudanças na maneira de representar a infância”⁵. Ariès, em seu “História da Criança e da Família”, refere-se ao modo como a criança foi tratada na Europa Continental nos períodos designados como Antiguidade tardia e Idade Média. Por meio de uma pesquisa iconográfica, descortinando a história social da criança neste continente, Ariès encontra na história da arte e da iconografia do Século XV, no final do século XVI e em todo o século XVII, os primeiros registros de reconhecimento da existência da infância, mesmo que ainda atrelado ao sentimento religioso, nas figuras de crianças representadas como anjos. Para Ariès, a invisibilidade da criança que aconteceu até a Idade Média, estava intimamente ligada à

1 CASTRO (2007)

2 BRASIL, Lei Nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>

3 SARMENTO; SOARES; TOMÁS (2008:1)

4 ENDERLE (1990)

5 CASTRO (1998:16)



mortalidade infantil, caracterizando esta fase da vida com um senso de instabilidade, mas que por outro lado apresentava também, à época, um elevado índice de natalidade.

Nos levantamentos iconográficos realizados por Ariès, durante o Século XV e XVI, a figura da criança começa a ser representada em cenas da vida cotidiana, porém a recorrência de pinturas e esculturas que faziam referência a crianças mortas, ao mesmo tempo em que anunciavam os primeiros indícios do sentimento moderno de infância, percebido quando a infância começa a sair do anonimato, por outro lado, ainda estavam presentes os sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança.⁶ Porém, para outros autores, como Narodowski (2001), o surgimento desse sentimento apontado por Ariès, ocorre porque “[...] as novas formas de tráfico comercial e produção mercantil eclodem na Europa em fins da Idade Média, uma nova forma de ação sobre os mais jovens começa muito lentamente a se perfilar e assim se constitui um outro modo de relacionamento entre as faixas sociais etariamente diferenciadas”⁷.

Se até a Idade Média a criança era tratada como um adulto, inclusive nas vestimentas, participando da “vida violenta e libertina dos adultos” nos diversos ambientes sociais (casa, rua e trabalho), a partir do Século XVII, esta categoria foi sendo “gradativamente valorizada em si mesma, mas a partir de uma visão que considerava a infância como a idade da imperfeição”⁸.

Segundo Maluf, os escritos do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)⁹ nos quais formula teses sobre o desenvolvimento infantil afirmando a bondade

natural da criança e a influência exercida sobre ela pela sociedade, influenciaram fortemente a concepção romântica de criança que valorizava essencialmente a inocência e naturalidade deste ser.¹⁰

Com a Revolução industrial, as crianças deixaram de ter uma vida razoavelmente livre e passaram a integrar o corpo de funcionários de fábricas e minas, nasce assim a criança operária. Neste período, a mão-de-obra infantil era vista como fundamental na manutenção econômica da fábrica e do lar. Somente após denúncias feitas por instituições filantrópicas da exploração e das condições sub-humanas as quais estavam submetidas as crianças, que estas ganharam maior visibilidade. As escolas públicas se expandiram neste momento, visando não só as razões de ensino, mas principalmente o controle social das crianças, enquanto não estavam sob a supervisão de seus pais ou patrões. É neste contexto e também por influência das instituições filantrópicas, que surge a figura da criança delinquente¹¹. Devido ao ganho de visibilidade social, a criança desperta também interesse nas ciências médicas e psicológicas. “Foi nesse contexto histórico, social, econômico e cultural do final do século XIX e início do século XX que surgiram os autores, as teorias e os métodos que dariam origem à moderna Psicologia do Desenvolvimento”¹².

Castro (2007) adverte que “a infância à qual se refere Ariès (1960) é caracterizada a partir de referenciais sociais, econômicas e de classe determinados, não correspondendo à totalidade das experiências de infância vividas pelas crianças daquela época”. Porém, seu trabalho foi essencial para que se admitisse que “as transformações da sociedade sempre

6 CASTRO (2007)

7 NARODOWSKI (2001:27) apud Castro (2007)

8 CASTRO (2007:7)

9 Em sua obra *Emile ou De l'éducation* (1762), Emílio passa por vários estágios naturais de

desenvolvimento.

10 MALUF, M. R. Teorias contemporâneas na explicação do desenvolvimento psicológico. Texto publicado em < <http://www.mrmaluf.com.br/index.php/textos/2-uncategorised/14>> Acesso: 01/05/2012

11 CASTRO (2007) ; MALUF op. cit.

12 MALUF ibid.

estiveram diretamente ligadas à evolução do estatuto da criança nas representações sociais e nos modos como ela é cuidada”¹³.

O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

Segundo Enderle (1990), a psicologia do desenvolvimento possibilita estudar “(...) as formas de comportamento, que por sua frequência e marcante incidência em determinadas etapas da vida, acabam por caracterizar estas etapas e por se constituírem em seus marcos referenciais”. Estudiosos da psicologia do desenvolvimento acreditam que o objetivo dessa disciplina é, por meio da investigação dos processos intrapsicológicos, ambientais e sociais que levam a mudanças de comportamento através do tempo, possível ajudar todas as pessoas a desenvolverem seu potencial humano. “A psicologia do desenvolvimento tem claras e constantes implicações e aplicações, envolvendo finalidades e valores”¹⁴.

Contudo, é preciso ater-se que, embora a ênfase dada a dimensão temporal no fenômeno humano, o tempo não deve ser considerado, em termos de tempo real, como uma variável psicológica significativa, isto é, a divisão das etapas de estudo, ou os marcos referenciais, devem ser flexíveis, principalmente se esta divisão for orientada pela idade cronológica dos sujeitos a serem analisados¹⁵. No caso da criança, por exemplo, para as etapas definidas de análise, é mais prudente e adequado dizer: “em torno dos 3 anos...”, aproximadamente aos 6 anos...”, isso evita a compartimentalização rígida de cada fase.

Embora alguns autores defendam o desenvolvimento como um processo contínuo, iniciado no nascimento e concluído em sua morte, ou seja, contemplando todo o

ciclo vital, as teorias mais conhecidas focalizam apenas nas duas primeiras etapas, infância e adolescência, com a justificativa de que as vivências da pré-adolescência são determinantes nos comportamentos ulteriores. “Os comportamentos na infância são fixados e tem um caráter repetitivo no desenrolar das outras etapas”¹⁶. Essa linha de investigação ficou conhecida como psicologia evolutiva, que entende que se faz necessário investigar o processo evolutivo e os processos psicopatológicos para se compreender o comportamento do adulto.

Em se tratando das primeiras elaborações sistemáticas de conhecimento a respeito do desenvolvimento psicológico, alguns autores são mais frequentemente mencionados porque reconhecidos quanto à influência de suas contribuições teórico-metodológicas na constituição dessa área do conhecimento. Neste trabalho tomou-se como referencial as teorias de Jean Piaget, maior responsável pelo avanço nas pesquisas do desenvolvimento cognitivo humano e na sistematização do aprendizado infantil. Porém outros autores, contemporâneos de Jean Piaget, vêm ganhando maior visibilidade entre as ciências psicológicas desde a década de 1980, devido a uma abordagem que coloca o fator social como decisivo no processo de desenvolvimento da psique, são eles: Lev Vygotsky e Henri Wallon.

A exposição de algumas das teorias do desenvolvimento e aprendizado psicológico, aqui neste trabalho, tem o sentido de apresentar “conjuntos sistemáticos de princípios e generalizações, que procuram compreender como e porque as crianças mudam”¹⁷, buscando um maior entendimento da criança e de como ela se relaciona com o meio. Apresentamos um resumo das teorias e/ou principais contribuições dos três autores citados.

13 MALUF ibid.

14 MALUF ibid.

15 ENDERLE (1990)

16 ENDERLE (1990:17-18)

17 ibid.

Lev Semenovich Vygotsky (Rússia, 1896-1934) construiu as bases do enfoque sociocultural do desenvolvimento. Esta linha de investigação contemporânea apoia-se em pesquisas provenientes da Educação, da Sociologia, da História, da Antropologia. Admite em seu ponto de partida que o desenvolvimento está mergulhado num rico e multifacetado contexto cultural. Segundo Maluf, a obra de Vygotsky,

*“por várias razões de caráter social, histórico e político, não foi objeto de grandes elaborações na primeira metade do século e não se transformou em um grande sistema de explicação teórica, como aconteceu com as idéias seminais de Freud, Piaget e Watson. Foi nas últimas décadas que ocorreu a retomada das teses de Vygotsky e nesse sentido ela pode ser considerada como uma ‘teoria emergente’ ”*¹⁸.

Henri Wallon (França, 1896-1962), postulava que o aprendizado é dialético e criticava uma postura reducionista. Wallon defendia que o desenvolvimento cognitivo é importante, porém não mais do que o aprendizado afetivo e da ação motora. Crítico das teorias freudianas e piagetianas por estas “priorizarem determinado enfoque do desenvolvimento em detrimento de outros, como a ênfase nas vivências dos anos iniciais (em Freud) e a pouca consideração às condições sociais (em Piaget)”¹⁹. A teoria walloniana do desenvolvimento da personalidade integra a afetividade e a inteligência, por meio do mecanismo de “alternâncias funcionais”, marcada por rupturas e sobreposições. Wallon defendia que o aprendizado era movido por conflitos, de maneira análoga ao processo de assimilação e acomodação de Piaget, que veremos adiante, e que o desenvolvimento

estava diretamente relacionado com um reconhecer-se e identificar-se em oposição ao mundo exterior.²⁰

Jean Piaget (Suiça, 1896-1980) foi o fundador da Psicologia Cognitiva, que permitiu a compreensão dos diferentes tipos de pensamento que são possíveis às várias idades. Piaget considera a criança “como eminentemente ativa, iniciadora da ação e movida pela curiosidade intelectual”²¹. A grande crítica feita à Piaget, está relacionada à pouca atenção dada às diferenças individuais de habilidade, hereditariedade e motivação entre as crianças, isto é, além das diferenças ‘orgânicas’ entre as crianças, Piaget deu pouca atenção aos fatores externos, ao social. Segundo Maluf, para “alguns críticos, Piaget teria subestimado a importância da instrução e consequentemente o papel da sociedade, da escola e da família no favorecimento do desenvolvimento cognitivo”²².

A Teoria Piagetiana

Para se compreender a teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget, faz-se necessário o conhecimento de alguns conceitos por ele aplicados: *adaptação*, que é uma tendência natural do organismo à adaptar-se ao meio e envolve os processos de assimilação e adaptação; *assimilação*, que se caracteriza pela incorporação de novas percepções, mesmo que estas e as antigas tenham que ser deformadas para que se encaixem; *acomodação*, processo pelo qual o organismo se modifica para aceitar as novas e antigas percepções; *conteúdo*, são os dados comportamentais (motivações, interesses, pensamentos) – alguns autores os denominam por *conduta*; *estrutura*, que é a predisposição hereditária ao modo de reagir ao ambiente; e *esquema*, que é a sequência bem definida de ações físicas ou

18 MALUF op. cit.

19 JALLEY, 1981 apud GRATIOT-ALFANDÉRY (2010)

20 GRATIOT-ALFANDÉRY (2010)

21 MALUF op. Cit.

22 Ibid.



mentais, que evoluem com a experiência.²³

Os conceitos-chave trabalhados por Piaget são: o pensamento, e as operações e seus processos. Piaget entende o pensamento como “um processo dinâmico e contínuo, de caráter cognitivo”, no qual, o seu desenvolvimento se dá da seguinte forma: os elementos reconhecidos, a princípio, pela atividade sensório-motora (primeiro estágio da função intelectual), são acessados no intuito de se fazer reconhecer partes de um problema que ainda são desconhecidos. “A partir de uma gama de elementos conhecidos através do contato real e concreto com o meio circundante e do cumprimento das fases de equilíbrio, a criança passa gradualmente ao pensamento abstrato”²⁴, quando se torna necessário recorrer a um processo de análise e síntese. Piaget define esse processo como de aquisição de um “pensamento operatório”, e apresenta 4 estágios de desenvolvimento: estágio sensório-motor (0 – 2 anos, aproximadamente); estágio pré-operatório (2 -6 anos, aproximadamente); estágio operacional (6 – 11/12 anos, aproximadamente); e estágio das operações formais (12 anos ou mais, aproximadamente).

Esses 4 estágios definidos por Piaget se tornaram a base para a investigação do desenvolvimento infantil. Em pesquisas mais recentes, encontramos outras nomenclaturas para essas etapas, como: período materno, período pré-escolar ou primeira infância, período escolar ou fase de socialização, etc.

Apresentaremos a seguir, uma síntese das características desses estágios, não se limitando somente às especificadas por Piaget e dando maior ênfase ao Estágio Operacional, uma vez que este período abrange as idades das crianças envolvidas no Projeto A Rua Lúdica.

23 ENDERLE (1990:45)

24 ENDERLE (1990:45-46)

Etapas do Desenvolvimento:²⁵

Apresentamos a seguir, de forma resumida, as principais características de cada uma das etapas do desenvolvimento infantil sistematizadas por Piaget, dando mais enfoque ao estágio operatório por englobar a faixa etária das crianças envolvidas no projeto (7 a 10 anos).

Estágio Sensório-motor/ Período Materno (0 – 2 anos, aproximadamente)

Etapa que se coloca entre o nascimento até o aparecimento da linguagem. Neste estágio prevalece a inteligência reflexiva, que se caracteriza pelo interesse único no êxito da ação e não na realidade. Neste período não há atividade simbólica. Os movimentos estereotipados da criança, como balançar incessantemente a perna quando está no colo, é a forma como ela vai se adaptando ao meio, em resposta a um estímulo. Em decorrência desse primeiro ciclo – de reflexos – a criança começa reproduzir intencionalmente experiências de prazer, sensações e de movimento, iniciando-se o processo de acomodação e assimilação de formas diferenciadas, ao contrário do que ocorria no início quando predominava o caos entre os dois processos. É no fim deste estágio que a criança é capaz de fazer operações combinatórias, ela não somente reproduz ações que lhe deram prazer, como consegue identificar combinações de ações que levem a um resultado intencional, como por exemplo, guiar a mão do pai para que consiga pegar algo. Para Piaget, a estimulação ambiental durante esta fase influenciará na atividade intelectual futura.

Estágio Pré-operacional/ Período Pré-escolar/ Fase Mágica (2 -6 anos, aproximadamente)

Segundo Enderle (1990), esse período é também conhecido como fase mágica,

25 ENDERLE (1990); OLIVEIRA (2005); OMAIRI (2007)

devido à predominância dos pensamentos fantásticos, porém a autora esclarece que a partir dos 4 anos, a criança começa a se interessar por realizações concretas, “o pensamento fantástico transiciona para o lógico de forma que em torno dos sete já ocorreu a inserção no concreto”. A partir dos 2 anos, a criança passa de uma dependência absoluta²⁶, para uma independência relativa, quando adquire um grau considerável de autonomia e se sente capacitada para “eleger, experimentar, explorando o ambiente”. Neste estágio, há o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, porém o pensamento pré-conceitual prevalece, isto é, a criança toma como referência, unicamente, a propriedade fundamental do referido objeto. Isto, devido à falta de generalização lógica, quando a criança começa a cultivar uma relação abstrata de números, classes, séries, etc.

Os principais ganhos desta fase são: aquisição de marcha, da fala, da autonomia nos hábitos de higiene e alimentares. Para Enderle (1990), a marcha e a fala são os ganhos principais. Elas possibilitarão maior autonomia no deslocamento e exploração do ambiente e no prenúncio da socialização. É também, por meio dessas habilidades que, segundo a autora, a criança provará a tarefa mais difícil desta fase: a tomada de decisão. Principalmente no andar, quando se vê na contingência de ter que decidir mesmo com toda a instabilidade dessa nova aquisição motora.

Do ponto de vista da socialização, não se pode esperar muito desta fase, devido a pugnacidade decorrente do egocentrismo, principalmente em relação ao jogo, uma vez que a criança não consegue ainda compreender regras e não tem a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro.²⁷

26 WINNICOTT (1975) apud ENDERLE (1990:75)

27 ENDERLE (1990)

Estágio Operacional/Período Escolar/Fase da Socialização (6 – 11/12 anos, aproximadamente)

Neste estágio se inicia a superação da fase individualista, existe um maior interesse pelo outro. Segundo Enderle (1990), esta é a fase mais branca da infância, marcada por um período de latência, sem grandes surpresas ou conflitos, com exceção do processo de inserção na estrutura escolar. Neste estágio, a criança já é capaz de uma organização assimilativa, rica e integradora sobre os objetos e ações. Vislumbra operações (números, classes e séries) e não apenas ações. É nesta fase que supera lentamente o nível intuitivo do pensamento, quando não havia noção de conservação. Agora, os objetos podem se deslocar no espaço, entrando e saindo do seu campo de visão sem que a criança pense que eles não existem mais.

Conduta afetiva: É na fase operacional que a criança apresenta grande vitalidade e resistência à fadiga. Interessa-se por todas as coisas do mundo. Existe uma instabilidade do humor, os afetos vão de um polo a outro com grande rapidez. Neste período, pode recorrer constantemente a “dramatização” – conduta afetiva hipomodulada²⁸. É capaz de demonstrar sentimentos elevados como gratidão, simpatia, compaixão. Por tanto já compreende e é capaz de executar tarefas. Para Piaget, o respeito está na origem dos primeiros sentimentos morais. A criança pauta sua conduta pelo, respeito aos outros e obediência aos que lhe são caros²⁹.

Conduta Motora: A criança já possui uma autonomia motora, com precisão geral de seus movimentos ao fim do sexto ano.

Conduta Intelectual: A criança passa gradativamente para o período chamado de

28 ENDERLE (1990:90)

29 ENDERLE (1990:92)

operações concretas, o qual se prolonga até o fim do processo de socialização, aos 12 anos aproximadamente.

Noção de casualidade – a criança supera a fase do egocentrismo, representação mítica e animista, consegue fazer uma representação mais global, fundada e racional. O pensamento é analítico e não mais sincrético. Adquire, nesta etapa, a noção de reversibilidade, conservação, noções de tempo, velocidade, e espaço.

Todas estas aquisições são, para Piaget, independentes da cultura ou sociedade na qual está inserida a criança, isto é, não dependeria da família ou da escola por exemplo. São consideradas por ele, como um “processo natural de maturação interna”³⁰.

Processo de Socialização - segundo Enderle (1990), a fase de socialização, que varia entre os 7 e os 12 anos, não deve ser encarada como um período fixo, uma vez que depende de influências internas e externas. O que se espera é que após essa fase, em torno dos 12-14 anos a criança deverá estar “socializada”. Segundo a autora, o processo de socialização corresponde a um “salto” no desenvolvimento da criança “em termos de conduta observável”. A criança migra do ambiente familiar para o contato com a sociedade, mesmo que inicialmente este espaço esteja restrito à escola.

Mais uma vez Piaget atribui esse avanço na socialização a um processo de metamorfose intelectual e não, como se poderia pensar, aos resultados de influências familiares e escolares.

Para Enderle (1990), o processo de socialização representa também para a criança a superação de algumas dificuldades, por exemplo, a ameaça à perda de identidade como indivíduo. “A criança ainda não solidificou a capacidade de achar satisfação numa

nova identidade, ou seja, a identidade grupal”. Alguns traços de individualismo permanecem, o que leva as atividades grupais a um período de pouca duração. Isso acontece no início deste estágio, o que sofre uma reviravolta a partir dos sete anos, quando se tornam mais preocupadas com os demais e se constituem processos de autocrítica, sendo capaz de “cooperar, brincar e trabalhar”. A criança aos sete já se mostra mais independente do adulto, chegando mesmo a reclamar este direito.

O grande obstáculo apontado por diversos autores desta fase é o de conseguir desenrolar a socialização, ou a inserção em grupos, mesmo possuindo muitas diferenças, como “raça, defeitos físicos, costumes, veste, etc.”.³¹

A partir dos oito anos, os jogos começam a ser mais cooperativos, o campo de interesse se amplia. Aos nove a criança está em constante movimento e tem consciência de onde quer chegar, o que revela maior estruturação mental. Demonstra maior perseverança em atividades. Aprimora-se mais a noção ética e ganha destaque o sentimento de honestidade para com os companheiros.

Aos dez demonstra maior interesse no aprofundamento de experiências que já conhece, em oposição às novas.

Com relação ao convívio social, entre os 9 e 11 anos, ressalta-se a dificuldade que as crianças têm em aceitar o sexo oposto. É também ao final desse período que as crianças se mostram mais impulsivas e hostis com os adultos. Porém já se mostram mais interessados pelas atividades destes. Segundo Enderle (1990), é comum, neste período, que a criança interrompa conversas entre adultos, para saber mais em detalhes do assunto desenvolvido. O mundo adulto começa a ganhar mais importância.

Estágio das Operações Formais (12 anos ou mais, aproximadamente)

O pensamento pode se dar totalmente desligado da ação. A partir dessa idade, a criança já desenvolveu a área da lógica formal e da dedução matemática. Permite formular hipóteses e testá-las sistematicamente.

Como a criança constrói o espaço, segundo Jean Piaget³²

Para Piaget, o desenvolvimento mental acontece na soma das percepções apreendidas pelos sentidos e da ação motora sobre o ambiente. A criança constrói a partir da interação entre a percepção e a representação espacial a sua noção de espaço, porém, esta construção deve ser coerente com o desenvolvimento mental da criança como um todo.

Em seus estudos, Piaget investiga “como a criança constrói a realidade, mediante o relacionamento do objeto com o espaço, e como desenvolve a formação do símbolo mediante a imitação e o jogo”³³.

Nos anos iniciais, a criança recorre a vários tipos de ações concretas a fim de desenvolver a sua adaptação. O jogo, a imitação, a linguagem metal e o grafismo, são exemplos dessas ações. “A imitação e o jogo são os dois pólos do equilíbrio intelectual, que supõem uma coordenação entre a acomodação, e a assimilação lúdica. É esta coordenação que possibilita a representação efetiva na criança.”

O desenho também é considerado por Piaget como uma ação concreta que ajuda a criança a interpretar o mundo a partir da imitação do real. O desenho é, para ele, uma imitação acomodativa.

No estágio sensório-motor, a criança ainda não comporta distâncias muito longas entre a ação e a realidade. Somente no segundo estágio, o pré-operatório, que se inicia a preparação e organização para as operações concretas de classes, relações e números, que aparecerão mais fortemente na fase operatória. Nesta fase, que se inicia com o aparecimento da noção de conservação, ou invariância, “permite à criança acompanhar as transformações sucessivas do objeto, descentrando sua atenção e estabelecendo caminhos de ida e volta para poder apreendê-lo como um todo, atingindo assim um nível de equilíbrio mais estável entre acomodação e a assimilação”³⁴. É característica desta fase, o ganho das noções de reversibilidade, transitividade, mobilidade e associatividade. Porém, “é somente a inteligência operatória formal que permite ao sujeito desprender-se do objeto e pensar em todas as possíveis relações entre o sujeito e o objeto”³⁵. Piaget atribui à aquisição do pensamento lógico-matemático, a possibilidade de o indivíduo conceber a realidade como uma das n formas de ocorrência.

A partir da percepção, que estará sempre ligada a um campo sensorial e ficará subordinada a presença do objeto que lhe fornece um conhecimento por conotação imediata, e das operações da inteligência, através da qual pode invocar um objeto em sua ausência, mediante a função simbólica, a criança formula a sua interpretação do espaço. É importante lembrar, que para Piaget, a percepção é essencialmente egocêntrica estando sempre ligada a posição do sujeito percebido em relação ao objeto percebido, por isso se diz que a percepção é individual e incomunicável, a não ser pelo desenho, linguagem ou outra forma de comunicação. Já a inteligência constitui conhecimentos comunicáveis, universais, independentes do eu individual. Enquanto a percepção fica subordinada às condições limitativas de proximidade espaço-temporal, as operações de inteligência podem aproximar um objeto do outro, independente das distâncias no tempo e no espaço.

32 Informações obtidas em OLIVEIRA (2005: 105-117)

33 OLIVEIRA (2005:106)

34 OLIVEIRA (2005:106)

35 OLIVEIRA (2005: 107)

A partir do pensamento formal, Piaget distingue as operações lógico-matemáticas e as operações infralógicas. Nas operações lógico-matemáticas, os sujeitos adquirem habilidades para operar classificações e serializações (operações lógicas), o que permite trabalhar com objetos descontínuos e/ou discretos (que não está em continuidade com a vizinhança). Essa operacionalização independe da proximidade espaço-temporal, da presença, da alteração da estrutura do objeto ou da modificação de sua localização no espaço. Já nas operações infralógicas, que ocorrem paralelamente às operações lógicas, aparecem as diferenças em escala, podendo ser opostas em relação às operações lógico-matemáticas. Apoiam-se em objetos e figuras contínuas, dependem das relações de proximidade espaço-temporal e da relação todo-parte. São exemplos de operações infralógicas, as operações com tempo, espaço, mensuração, participação e deslocamento.

Segundo Piaget, a construção do espaço pela criança, ocorre desde o seu nascimento e se desenvolve paralelamente a todas as funções mentais, constituindo-se a própria inteligência. “Esta construção se processa progressivamente nos planos perceptivo e representativo”.³⁶

A construção do espaço se inicia pela experiência sensório-motora, ligada à percepção e à motricidade. Essa experiência não corresponde somente aos reflexos, mas também é resultado de uma constante interação entre o sujeito e o meio, durante a qual o indivíduo, se organiza e se adapta ao objeto. Após esse período, a criança desenvolve o processo representativo, que coincide com o aparecimento da imagem e do pensamento simbólico que acompanham o desenvolvimento da linguagem.

Desta forma, a criança recria o espaço, não mais através da percepção sensório-motora, mas em cima das “intuições elementares concernentes às relações topológicas”. A criança reconstrói o espaço através da representação sobre a atividade perceptiva. O último

estágio é o operatório, quando a criança através de construções sucessivas da percepção e da representação da percepção começa a operar atividades concretas e formais. Isto é, a criança inicia a construção do espaço através do espaço topológico que se configura pela reunião de espaços fragmentados e distintos. Os elementos destes espaços são considerados pelo campo perceptivo e pelas funções apreendidas pela experiência da própria criança. Para que consiga moldar o espaço de forma mais completa, precisa adquirir noções de distâncias objetivas e pontos de vista possíveis. Isto é, conseguido pelas conquistas projetivas e euclidianas, ou seja, começam a aparecer noções de perspectivas e coordenadas. A criança consegue assim, situar o objeto no espaço, criando “referências estáveis, na qual lhe seja possível articular as dimensões projetivas de direita-esquerda, frente-trás, e cima-baixo em relação às posições sucessivas de um mesmo observador”³⁷.

A formação do homem-social

A Psicologia do Desenvolvimento atribui à formação do homem-social a aquisição das Funções Psicológicas Superiores (FPS), tais como memória, imaginação, pensamento e linguagem que permitem ao indivíduo mediar suas relações com o meio. Segundo Veronezi et al. (2005), houve grande repercussão na segunda metade do Século XX as teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky sobre o surgimento das FPS. Enquanto Piaget defendia uma posição hiperconstrutivista do desenvolvimento, considerando as FPS como aquisições de origem biológica, Wallon discutia esta posição, enfatizando seus estudos na vida emocional e relacional do indivíduo na construção do processo psíquico. Por outro lado, Vygotsky, embora tecesse elogios às teorias de Piaget, acreditava que este não tinha dado a devida importância para os fatores sociais e do meio. Para Veronezi et al. (2005), ambos os autores “atribuem grande importância ao organismo ativo, mas Vygotsky destacou as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental”.

Veronezi apresenta no artigo “Funções Psicológicas Superiores: origem social e natureza imediata”³⁸ uma síntese da origem e natureza das FPS com base nas teorias atuais, decorrentes dos estudos de Vygotsky e Luria. Neste artigo, a autora expõe a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, segundo a qual a origem das mudanças que ocorrem no desenvolvimento do homem está intimamente ligada “às interações entre o sujeito e a sociedade, à cultura e a sua história de vida, além das oportunidades e situações de aprendizagem”. Desta forma, o desenvolvimento do indivíduo como ser social, é fundamentalmente depende da sua interação com outros indivíduos, uma vez que estes são portadores de uma cultura. Nesta interação, tornar-se indissociável do processo psíquico, os símbolos e os diferentes processos semióticos. Pois é através destes que existe a possibilidade de o indivíduo atribuir à sua história e cultura, a de seus antepassados, que constituirão o seu desenvolvimento, por meio de hábitos, costumes, atitudes, comportamentos, valores, etc.. Porém este não é um processo determinista, uma vez que o indivíduo atua como sujeito ativo na construção do seu contexto.³⁹

A linguagem em Vygotsky, segundo Veronezi et al. (2005), não possui apenas a função de instrumento, pois é através dela que o indivíduo consegue abstrair a realidade, num processo de generalização, através de atividades mentais complexas.

“As crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las às suas relações e a sua cultura. A mediação dos adultos permite que os processos psicológicos mais complexos tomem forma primeiro intersubjetivamente e, em seguida, intrapsiquicamente (23), através da apropriação dos meios historicamente determinados e culturalmente organizados de operação das informações (18-20).”⁴⁰

38 VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES (2005)

39 VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES (2005)

40 VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES (2005)

Para a autora, é no momento de convergência entre fala e ação - que se manifestam de forma dissociada num primeiro momento - que se caracteriza o “maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência”. Porém, entre a fala e a ação, estamos diante de ações concretas, somente através do poder de abstração e generalização, isto é, o uso de signos e a possibilidades de realizar operações que conseguimos executar ações que “nos liberta dos limites da experiência concreta”. Veronezi et al. (2005), ressalta ainda a importância da ideia de síntese para o entendimento das relações sociais e desenvolvimento da sociedade. É através da síntese que se cria algo novo, que não estava presente anteriormente, mas que é resultado da interação entre outros elementos pré-existentes, num processo de transformação. Assim como a ideia de síntese, outras noções interferem na formação social do indivíduo. Por exemplo, a apreensão do significado, que pode ser entendido tanto do ponto de vista semântico, quando do ponto de vista psicológico – generalização ou conceito, fenômeno do pensamento. O significado da palavra, segundo Veronezi et al. (2005), vai se transformando com o desenvolvimento do indivíduo, ganhando novas significações incorporando novos sentidos e conotações. Além disso, o significado por variar de acordo com o sentido no contexto do discurso.

PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA DA CRIANÇA

Um paradoxo se forma quando analisamos o discurso que promove os direitos da criança e a prática desse discurso. Segundo Tomás (2007:52), “Ao contrário do que se pensa, as crianças não têm muitos direitos, e os que têm não são, na maioria das vezes cumpridos e/ou garantidos”. A exclusão da criança de todos os processos de decisão que lhe afetam, ou seja, a inexistência da participação da criança como real protagonista em qualquer das esferas da vida social, seja ela pública ou privada, nega um imperativo da cidadania da infância.

Segundo Sarmiento et al (2005), o discurso sobre cidadania continua preso a concepções clássicas e tradicionais que atribuem apenas aos adultos o status de cidadão de



direito. Para o autor, corroboram com isso, conceitos subliminares que surgem de correntes neo-conservadoras, autoritárias e disciplinadoras, que reduzem “a ideia de participação pública à submissão aos deveres de convergência com a norma social”.

“De acordo com as perspectivas críticas, a cidadania tem sido um conceito comprimido e circunscrito a determinadas categorias sociais: os adultos, homens e brancos. De fora ficam uma complexa heterogeneidade de outros grupos sociais, alguns dos quais têm vindo ao longo dos tempos a desenvolver permanentes lutas contra tal hegemonia, reivindicando iguais direitos para o seu grupo, como é, por exemplo, as mulheres, as minorias étnicas entre outros. (...) A infância encontra-se excluída de tal grupo hegemónico, sendo o fator idade, o primeiro fator inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania sobre tudo devido à permanência de vários paradigmas associados à infância: controlo, proteção e perigosidade.” (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2008:1)

Para Sarmento, compreender a criança como um ator social significa reconhecer sua capacidade de representação simbólica e a constituição de suas representações simbólicas em sistemas organizados, gerando uma epistemologia infantil.⁴¹ O que para Malho (2003) representa a necessidade de se compreender a infância como uma categoria social autônoma que precisa ser estudada como parte da sociedade. Para a autora é necessário que consideremos a infância como uma categoria em constante transformação tão complexa e multifacetada como o mundo em que vivemos. É indiscutível, por exemplo, o fato de que crianças nascidas em décadas diferentes ou de origens sócio-econômicas distintas possuem percepções de mundo diferentes. Desta forma, é preciso admitir não só uma infância, um mundo infantil, mas infâncias, mundos sociais, culturais e econômicos infantis diversos⁴².

41 NASCIMENTO (2009:25)

42 MALHO (2003)

Ainda segundo Malho (2003), inúmeras são as relações que estruturam esses mundos infantis. As permanentes ações e interações com o meio físico e social configuram as experiências sociais que as crianças têm ou possam ter, permitindo a elas desenvolver seus mundos a partir de processos adaptativos próprios. A descoberta e o desenvolvimento desta adaptabilidade dependem ainda da sua exposição ao espaço e tempo-de-ação para que possa identificar e estruturar esse ambiente. Quando isso acontece, a criança pode, por si, desenvolver e elaborar imagens claras e organizadas de seus contextos, “desenvolver capacidades de orientação, de criação e identificação de símbolos colectivos e individuais de comunicação, entre grupos, e a partir de espaços (aproximação / afastamento)”⁴³. Inicia-se a relação material e intelectual com o espaço e a maneira de viver⁴⁴.

“É através das experiências vivenciadas que a criança seleciona, modifica e cria percepções e representações sobre o que a rodeia. A imagem da cidade, a imagem ambiental, essencial para a possibilidade de vida, permitindo desenvolver a memória topográfica e, consequentemente, a mobilidade intencional, é a resultante da vivência de cada pessoa, da sua envolvimento na vida urbana e na participação.” (MALHO, 2003:49)



43 LABORIAT (1971); LYNCH (1982); PIAGET (1993); SANTOS (1992) apud MALHO (2003)

44 TOPALOV (1994); LAMY (1996); ROCHE (1999) apud MALHO (2003)

A Cidade

A cidade, como palco e objeto da experiência urbana é, segundo Lefèbvre, formada a partir de representações das relações de produção. Relações essas, sociais e espaciais, que existem a partir da construção de certas espacialidades que traduzem e condicionam o sentido do espaço efetivamente vivido e socialmente criado, ou seja, o espaço socialmente construído. O espaço urbano, formado por diversas espacialidades, representa a associação entre o espaço social e uma prática espacial que se expressa através de sua forma de uso. No entanto, as formas espaciais não apenas representam relações de produção, mas também são responsáveis pela (re)produção das relações. Os fenômenos sócioespaciais são, simultaneamente, produtos e produtores.

Na esteira de Lefebvre, Milton Santos (1986) afirma que a configuração que a cidade adquire é fruto da tensão entre as relações de poder de grupos sociais pelo controle e articulação do espaço em função de seus próprios interesses. Para este autor, essas formas podem não ser originalmente geográficas, mas terminam por adquirir uma expressão territorial.

A realidade urbana das cidades, principalmente dos países periféricos, nos mostra que a construção das cidades baseada no modelo de produção corporativa do espaço tem apresentado cenários desesperadores, com segregações socioespaciais cada vez mais presentes, reflexo da especulação e autonomia dos mercados imobiliários frente às decisões de planificação desses centros urbanos. No caso das cidades brasileiras, soma-se a isso, a incompetência do governo (municipalidade) e/ou o sistema corrupto da política baseado no clientelismo e lobby no controle sobre o uso do espaço urbano, com políticas governamentais distorcidas, refletidas nas ações atenuantes ou pontuais que não solucionam os problemas e

comprometem os recursos disponíveis.

Tendo de um lado o interesse privado e de outro a falta de vontade política dos governantes em alterar o estado das coisas, a literatura nos apresenta como possível solução, a participação popular nos processos. Mas até o momento o que percebemos nas experiências de planejamento participativo é que estão sujeitas a falhas e manipulação. Todo o discurso governamental sobre a necessidade de participação popular nas decisões sobre o rumo das políticas públicas e mais especificamente sobre o planejamento urbano nas cidades brasileiras é desvelado quando observamos a metodologia usada para que se consolide essa suposta participação. As audiências e reuniões marcadas em datas e horários inconvenientes para a maioria dos interessados, a exposição de projetos prontos sem abertura para discussão com a população, ou quando muito, nas reuniões e discussões, os conselhos de cidade eleitos (se empossados seus membros), não possuem caráter deliberativo. O que temos, na verdade, é uma estratégia para legitimar ações alheias ao interesse do cidadão comum.

Na prática, o planejamento da cidade reflete os interesses daqueles cujas posições privilegiadas nas redes de poder político e econômico fazem com que suas vozes sejam mais ouvidas. Definitivamente, a opinião dos cidadãos na organização da cidade não é considerada. Reflexo disso são as constantes situações de descontentamento e conflito dos habitantes e o pouco peso que a opinião das entidades profissionais tem nas decisões. Assim, o que parece mais acertado é a afirmação de que os governantes continuam confundindo desenvolvimento urbano com crescimento imobiliário⁴⁵.

45 O editorial do periódico "El Nuevo Poblador" de Agosto/2009 trazia a seguinte frase "hoje os mesmos que governaram por décadas continuam confundindo desenvolvimento urbano com crescimento

A EXCLUSÃO URBANA DA INFÂNCIA

Exemplo das representações das relações de produção estampadas na tessitura das cidades contemporâneas é colocado pelo pedagogo italiano Francesco Tonucci em seu texto “La ciudad de los niños: por que necesitamos de los niños para salvar la ciudad?” (2006). Tonucci apresenta algumas reflexões do crítico e historiador das cidades, Lewis Mumford, sobre a planificação das cidades e de como esse planejamento vem sendo feito levando em conta apenas uma fase da vida, mais especificamente a fase adulta sob aspectos pontuais como comércio, indústria, administração, circulação e transporte. O autor afirma que atualmente as cidades são pensadas por seus governantes para atender o homem adulto, para satisfazer as exigências daquele que se encontra em idade útil (de trabalho), conseguindo assim, ganhar o seu favor eleitoral.

A predominância de sistemas e estruturas que favoreçam o uso do automóvel é um bom exemplo de como as cidades brasileiras são pensadas para o adulto, já que o carro ainda é, sem dúvida, o objeto do desejo deste cidadão privilegiado. São quilômetros de asfalto que interligam diversos pontos da cidade, ou melhor, ligam residências, ofícios e shoppings. As vias são construídas exclusivamente para favorecer o deslocamento do trabalhador-consumidor, evitando assim, que a engrenagem do lucro pare. Como resultado dessa obsessão, o que predomina é uma cidade recortada e segregada, com barreiras intransponíveis para os cidadãos de menor idade ou para os mais fragilizados, onde a escala do passo humano já não serve mais para se deslocar e o espaço público cede cada vez mais espaço ao privado.

O que podemos afirmar é que as cidades estão tendencialmente deixando de ser locais de encontro e intercambio. Para Cruz (1998), o espaço da cidade deixou de ser o lugar

do público, no sentido de favorecer ou promover as relações sociais, para, pelo contrário, ser caracterizado como produto e produtor da falta de relação social⁴⁶. Tonucci (2006) aponta como causa dessas alterações os critérios adotados para o desenvolvimento urbano: a segregação e a especialização dos espaços. O que temos, segundo o autor, são espaços diferentes para pessoas diferentes, para funções diferentes. O centro, para os bancos e comércio em geral e, a periferia, para dormir. A partir daí se estruturam os demais espaços: para as crianças, os parques e creches; para os anciões, as residências e casas de apoio; para a ciência, as escolas e universidades; para aquisição de bens, mercados e shoppings; para os doentes, os hospitais.

Neste contexto, a vida da criança fica restrita a um espaço segregado, perigoso para ela, pensado pelo homem adulto para o homem adulto. No entanto é preciso perceber que o mundo visto e entendido pela criança não é como o do adulto, as limitações físicas e também psíquicas, isto é, quando a criança ainda não adquiriu habilidades operatórias, como, por exemplo, entender a relação entre distância e velocidade, também a fazem enxergar o mundo de uma maneira diferente e exigem que a cidade lhes ofereça um ambiente menos hostil.

O que podemos observar é que, na medida em que a infância tem lugar central nas discussões das ciências médicas, das políticas públicas educacionais – pelo menos na propaganda –, ela tem a sua presença, ação e participação invisibilidade nas discussões sobre os caminhos possíveis da cidade. Se considerarmos, assim como Joseph Rykwert (2004), que o tecido da cidade é uma metáfora da sociedade, nele conseguiremos ler claramente a invisibilidade da infância.

A especialização dos espaços da cidade destinados às crianças como parques e escolas, constrói uma cartografia urbana da infância que revela os limites impostos pelos

imobiliário. Sua fórmula é que nós, os moradores, adaptemo-nos às cidades e não as cidades se adaptem a nós.” Peñalolén. Chile.

46 Cruz (1998) apud Nascimento (2003)

adultos à experimentação da cidade pelos infantes, o que “denuncia” uma situação de exclusão urbana (NASCIMENTO, 2009). Daí a importância de problematizar e refletir sobre a exclusão urbana da infância.

As escolas regulam o tempo urbano da infância, determinando quanto tempo irá “sobrar” para entrarem em contato e se relacionarem com a cidade. Os horários de entrada e saída das escolas, ditados pelos toques das sirenes, controlam os processos de enchimento e esvaziamento de crianças pelas ruas que, diariamente, transitam pelos espaços citadinos trajadas com seus uniformes escolares e mochilas nas costas. (NASCIMENTO, 2009)

“Doido que pega criança, valentões e homens que fumam essas coisas” - A RUA FAZ MAL?

Sabe-se que a rua como palco privilegiado da brincadeira, do convívio entre diferentes gerações, do encontro, descoberta e até da desordem está “progressivamente a desaparecer na cultura lúdica da criança”⁴⁷. Para Neto (1999), em algumas cidades o brincar na rua é uma atividade em vias de extinção. No entanto, as diferentes infâncias sugeridas por Malho (2003) para o entendimento desta categoria geracional específica, também sugerem formas de apropriações específicas na cidade, o que torna a afirmação de Neto parcialmente verdadeira. Se por um lado, crianças e jovens de segmentos socioeconômicos mais favorecidos economicamente dependem da interação com espaços cada vez mais planejados e “assépticos” para realizarem seus processos adaptativos, como as escolas, condomínios fechados e shoppings, por outro, crianças oriundas de classes menos favorecidas mantêm uma relação intensa com a rua. Mas que rua é essa? Serão os “espaços de ninguém (...) que hoje refratam cada vez menos o sentido do público e da coletividade” (CASTRO, 1998:44)? Ou serão espaços vivenciados por grande parte de seus moradores,

conhecidos ou estranhos, onde há convivência diária de gerações, com todos os conflitos comuns a um ambiente diverso? O que podemos dizer é que, em se tratando de bairros populares, as duas suposições são verdadeiras. Contudo, ao mesmo tempo em que existe uma vitalidade nas ruas muito maior do que nos bairros planejados ou formais, há também características que tornam essa rua não tão saudável para seus pequenos frequentadores. Mas o que queremos dizer, é que mesmo com uma vivência de rua intensa, isso não se traduz em uma experiência de cidade. Não quer dizer que as crianças residentes em bairros populares conheçam mais a cidade do que aquelas residentes em edifícios ou condomínios fechados. Assim como nos condomínios referidos, também nas favelas e bairros populares existem limites, que não se materializam em muros e portarias, mas que também controlam o acesso ao espaço urbano como um todo, restringindo a experiência de cidade da criança somente àquela possibilitada pelo seu bairro.

O fator que mais influencia esses limites, seja ele colocado à criança moradora da favela ou do condomínio, é aquele imposto pelos pais e/ou responsáveis, normalmente envolto no discurso da insegurança ou do perigo do mundo “além-muros”. É interessante notar que este limite decorre de representações distintas a depender do estrato social da família. As famílias das crianças de classes socioeconômicas menos favorecidas acabam por temer dois tipos de violência, ambas urbanas, que se diferenciam pelo nível de explicitação: uma que podemos caracterizar como contravenção criminal, que atinge a sociedade de forma vertical, podendo ocorrer tanto no topo quanto na base da pirâmide social, essa violência se apresenta como furtos, assaltos, assassinatos, acidentes, agressões, sequestros, etc; e outra que apontamos como a violência do preconceito e da discriminação, exercida por parte da sociedade sobre os moradores de favelas e bairros populares, podendo ocorrer de forma explícita ou subliminar, como por exemplo a recusa à relação social próxima ou mesmo a indiferença. Esses dois tipos de violência podem resultar numa ameaça contra a integridade física e moral da criança.



Outro limite invisível presente nos bairros populares se confunde com os próprios limites da comunidade. São os “mil olhos” colocados por Santos (1985) em “Quando a Rua vira Casa”, que mantém a vigília e “asseguram que nada passará despercebido”⁴⁸. A liberdade que a criança moradora da favela ou dos bairros populares tem para circular na sua comunidade pode ser explicada quando se compreende a existência de um espaço “familiar”, onde existe uma relação de proximidade entre moradores da vizinhança que não encontra paralelo nos bairros formais ou edifícios, onde altos muros e elevadores exclusivos impedem que você conheça a pessoa que mora ao seu lado. Essa indiferença com o vizinho é também resultado da produção contemporânea das relações entre indivíduos, baseada no efêmero, no uso descartável⁴⁹, que destrói a sociabilidade e os processos de construção de pertencimentos e de identidades no lugar de residência. Essa pode ser uma característica comum da sociedade moderna, no entanto, as relações sociais estabelecidas em bairros populares ainda se mantêm, assim como no que diz respeito ao modo de produção da cidade moderna, como focos de resistência ao modo de produção da vida cotidiana. Esse espaço “familiar” só é possível onde existe uma forte interação entre os moradores de uma região e onde o estar na rua é uma prática comum de seus habitantes. Um conceito que poderia ajudar a compreender esse espaço, do ponto de vista da sua configuração, é o que Magnani (2002) chama de “pedaço”⁵⁰. Para o autor, trata-se de uma categoria de análise antropológica formada originalmente⁵¹, “por dois elementos básicos: um de ordem espacial física, configurando um território claramente demarcado ou

48 SANTOS (1985:91)

49 Segundo Bauman (2004), as relações sociais estão passando por uma mudança de valores. A “modernidade líquida” faz das relações uma forma de consumo baseada no efêmero, no descartável.

50 “O termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mas ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individuais impostas pela sociedade.” (MAGNANI, 1998:116 apud MAGNANI, 2002:21)

51 Magnani afirma que esta categoria acabou transcendendo o locus de sua aplicação originária a partir de diálogos estabelecidos com outros autores, como Roberto Da Matta, que acabou influenciando com sua relação rua versus casa. A categoria “pedaço” passou a designar também um tipo particular de sociabilidade e apropriação do espaço urbano. (MAGNANI, 2002)

constituído por certos equipamentos, e outro social, na forma de uma rede de relações que se estendia sobre esse território”⁵²(MAGNANI,2002:21). Poderíamos dizer que essa categoria sugerida por Magnani acontece tanto no bairro popular, assentamentos informais e favelas como no bairro de classe média, no entanto, os limites desse “pedaço” são mais difusos nos primeiros. É comum escutar em condomínios fechados crianças se referindo ao “meu condomínio” ou “ele não é do condomínio”. Essa definição de “condomínio” é clara. Existe um muro e uma portaria que delimita concretamente o que faz parte ou não desse “pedaço”. Já nos bairros populares, o mais corriqueiro é que escutemos “não é da área” ou “essa daqui é minha área”. Mas o que delimita essa “área”? Certamente que ela é a materialização/consolidação de um ambiente de relações estabelecidas entre os moradores e frequentadores do lugar, bem como com equipamentos, como se referiu Magnani, não se tratando necessariamente de uma delimitação física, o que possibilita a ocorrência de sobreposições de limites, caracterizando uma maior interpenetrabilidade desses limites.

A configuração geográfica e social que a criança constrói do seu “pedaço” tem grande influência dos pais. As referências de conhecidos na vizinhança, a escolha da escola (tanto a instituição como a localização) ou a indicação da mercearia que deve frequentar são exemplos de como os pais podem interferir na sociabilidade e apropriação do espaço urbano pela criança. Na verdade, esse “pedaço” representa, mesmo que inconscientemente, uma “bolha” de controle dos pais, que pouco a pouco vai, ou poderá ir, se expandindo e desmanchando na medida em que a criança ganha autonomia em suas ações.

“Os efeitos do urbanismo sobre a liberdade que as crianças têm em relação às actividades de rotina diária e experiências motoras, lúdicas e desportivas, é acompanhada em larga medida pela natureza das decisões da família (atitudes parentais).” (NETO, 1999i :4-5)

Por outro lado, os limites impostos pelos pais e/ou responsáveis podem representar, na verdade, o medo do desconhecido. Para Lima (1989), estimular na criança uma iniciativa autônoma pode nos colocar diante da necessidade de nos repensarmos enquanto pais, tutores e profissionais, o que implica abandonar o sentimento de propriedade sobre o filho ou aluno e também, nos repensarmos “enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder”.⁵³

A arquiteta Mayumi Lima (1989) revela seu temor, a partir de observações realizadas durante o período em que trabalhou com espaços sociais destinados a crianças e ao adulto, ao perceber a forma como o poder, primeiro, da sociedade (de classes), segundo, das instituições representativas dessa sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera do espaço da criança e o transforma num instrumento de dominação. Essa dominação está presente na imposição de limites de todas as ordens. Os limites impostos pela sociedade, reflexo de como é encarada a infância na atualidade, sempre colocando as crianças como “pessoas que serão” (QVORTRUP, 2000)⁵⁴, onde todas as formas de orientação ao comportamento destas, sejam elas de disciplina, dos limites (da “má-educação”) ou dos padrões de modo geral, servem para se obter como resultado um adulto condicionado conforme padrão desejado pelo sistema. Por outro lado temos os limites colocados pelas escolas (escolarização), com todos seus métodos de serialização do indivíduo, pelos governos, que com suas leis, colocam limites simbólicos, ou pelo modo como permite que a cidade seja produzida (construída), gerando assim, limites físicos. Há também, a limitação colocada pelos adultos sejam eles pais, responsáveis ou cuidadores, que acima de tudo, discursam em função do próprio medo. Medo do desconhecido, da perda da soberania sobre a criança, que resultam em limites físicos, morais e psicológicos.

Outro limite é o da própria criança. Os limites que ela mesma tem de romper. O

53 LIMA (1989:11)

54 Qvotrup (2000) apud Malho (2003)

limite da descoberta, da curiosidade, do medo, do conforto, o limite da dor, da realidade e da imaginação...

A eventualidade de a criança ultrapassar esses limites, sejam eles visíveis ou invisíveis, é o que catalisará as “possibilidades de ação” (NETO, 1999), isto é, o desenvolvimento de representações cognitivas, oportunizando o “desenvolvimento de segurança e de comportamentos progressivamente mais lógicos e adaptados a situações imprevisíveis”. Para Sommer, um comportamento ativo no ambiente proporcionaria o “desenvolvimento de um senso de liberdade, experimentação e comprovação e também uma apreciação estética mais apurada do meio ambiente”⁵⁵. Assim, é necessário lhes oferecer espaço e tempo (de ação), para que através de uma interação dinâmica com meio, construa a sua noção de mundo.

“o risco, a aventura, o autocontrole, a iniciativa, o saber estar e habitar o espaço individual e o espaço dos outros..., são fatores / acontecimentos / ações essenciais para que a criança desenvolva capacidades de vida em grupo, em síntese, para que se torne para além de ‘indivíduo biológico, em homem social’(Laboriat, 1971)” (MALHO, 2003:50)

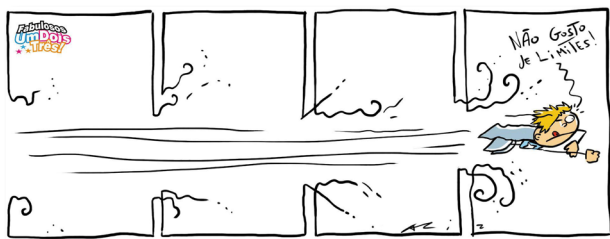
A experiência da cidade é essencial nesse processo, tornando-se um fator crucial no desenvolvimento da criança. Porém, para além de diversos problemas da cidade (violência urbana, características do tráfego) ou de suas próprias limitações psíquicas e perceptivas no meio urbano, as crianças ainda mantêm um comportamento de apropriação do espaço. Mas como se dá essa apropriação? Muitos pesquisadores tentam desvendar como se desenvolve a capacidade de autonomia progressiva em relação ao espaço físico. Para Neto, este processo deve ser entendido a partir da “independência de mobilidade na infância”, conceito elaborado pelo autor onde sugere que o processo de percepção e

55 Sommer apud Lima (1989:11)

apropriação “deve ser entendido numa perspectiva evolutiva, isto é, como a criança desenvolve ao longo do tempo uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) bem como uma liberdade progressiva de ação no espaço cotidiano da vida” (NETO, 1999:52). A “independência de mobilidade na infância” em uma cidade será mais elevada, tanto mais for proporcionado às crianças desta, “possibilidades de ação”.

Dessa forma, tomando como ponto de partida o conceito de “independência de mobilidade na infância” para definir as diretrizes que nortearão a proposta, perguntamos como desenvolver mecanismos para proporcionar possibilidades de ação, conseguindo assim, a independência de mobilidade na infância, a mobilidade intencional e a iniciativa autônoma?

No segundo capítulo deste dossiê apresentaremos o estudo de caso realizado em duas comunidades da Cidade de Salvador, o Alto de Ondina e Alto da Sereia. A confirmação da existência de limites, quais são eles e a identificação dos fatores que influenciam na sua construção e configuração é o que pretendemos expor.



Dois Altos e a Vila Matos



Alto de Ondina e Alto da Sereia são duas comunidades localizadas entre os bairros Rio Vermelho e Ondina na Cidade de Salvador. Caracterizam-se por assentamentos espontâneos, com alta densidade construtiva e predomínio de uma população pobre, embora em ambas as comunidades já seja possível identificar a presença de outros estratos da sociedade devido à sua localização privilegiada na cidade. Ao lado do Alto de Ondina, encontra-se a Vila Matos, uma comunidade mais consolidada, que mescla moradores de diferentes perfis sócio-econômicos, onde não é possível distinguir com clareza seus limites com o Alto de Ondina. Segundo dados do IBGE (2010), a população total residente nas duas comunidades e na Vila Matos, é de 8.433 habitantes, sendo que destes, 1.171 são crianças, com uma densidade média de 300 hab/ha. Considerada alta se considerarmos o tipo de ocupação do solo urbano.



Localização

Fonte: URBE Planejamento Urbano, Regional e Estratégico LTDA

Com uma população de perfil socioeconômico menos privilegiado, os dois Altos possuem características que contrastam com o perfil dos bairros nos quais estão inseridos. Já a Vila Matos, se caracteriza por uma zona intermediária, com uma população de perfil socioeconômico um pouco mais elevado. As duas comunidades e a Vila Matos, pertencem as Regiões Administrativas VI (Barra) e VII (Rio Vermelho)⁵⁶, exatamente na divisa destas. As conformações físicas se assemelham nas três localidades, assentadas em uma área de

Salvador - Localização Área de Estudo



Área de Estudo - Alto de Ondina, Alto da Sereia e Vila Matos

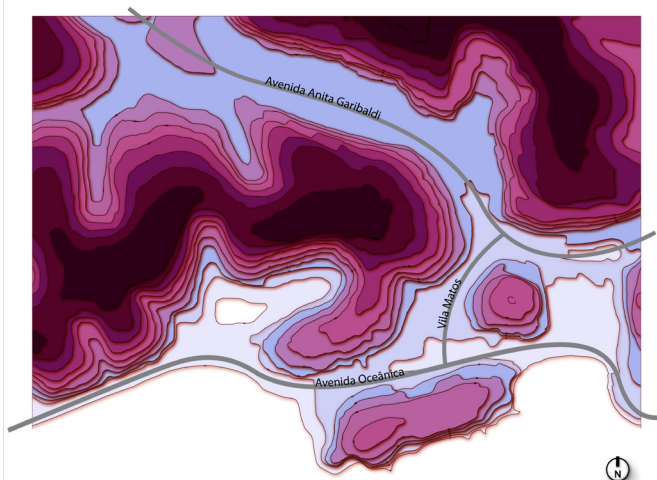
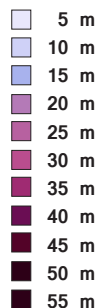
Fonte: Google Earth. Modificado pela autora.

Comunidade	População Total	Homens	Mulheres	Crianças	Densidade (hab/Km2)	Densidade (hab/ha)	Domicílios	Área Km2	Área ha
Alto de Ondina*	6999,00	3269	3730	1026	26673	267	1993	0,207	20,717
Alto da Sereia	726	367	359	90	23259	233	294	0,03	3,12
Vila Matos**	708	310	398	55	16918	169	320	0,04	4,18

População e Densidades - IBGE 2010

*Os setores censitários não coincidem exatamente com os limites desta comunidade, adentrando os limites da Vila Matos. **O setor censitário no qual está inserida parte da Vila Matos avança ao leste até a Rua da Paciência.

Topografia - Curvas de 5/5 m

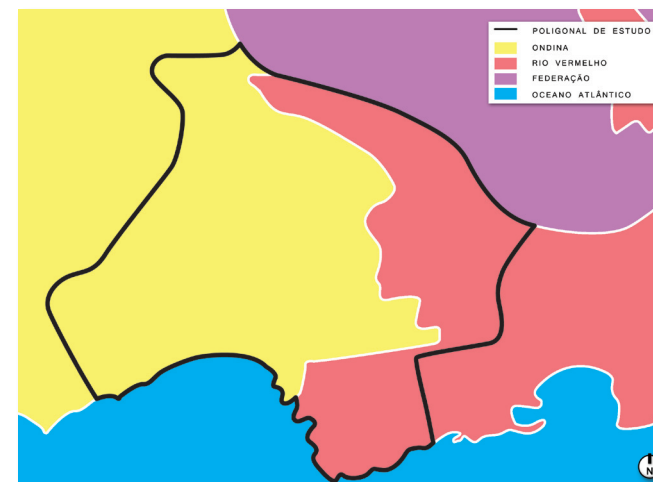


Fonte: Mel Travassos

topografia acidentada, configuram uma ocupação vernacular, que se esconde de trás dos novos edifícios que margeiam a Avenida Oceânica, mas que aos poucos vem sendo modificada pelos próprios moradores na ampliação vertical de suas casas, chegando aos cinco pavimentos em alguns casos. O Alto da Sereia, conhecido por muito morados soteropolitanos como o Morro da Sereia, possui características singulares. Situa-se em um morro ladeado pela Avenida Oceânica e pelo mar e se divide simbolicamente em dois morros, o da Sereia, onde predomina uma população pobre e o da Paciência, com moradores de alto poder aquisitivo. Isolados pelos muros altos das mansões do Morro da Paciência, não existe comunicação entre as duas partes do morro na parte superior e recentemente mais um elemento foi incorporado, intensificando a segregação: a rua que dá acesso ao Morro da Paciência através da Avenida oceânica foi fechada com uma guarita e cancela.

Poligonal de Estudo e Bairros Poligonais dos bairros baseadas nas delimitações das bacias hidrográficas respectivas

Fonte: O Caminho das
Água em Salvador -
SANTOS; PINHO;
MORAES; FISHER, (2010)



O zoneamento proposto pelo PDDU⁵⁷ define a área de estudo (Alto de Ondina e Alto da Sereia) como quatro Zonas Especiais de Interesse Social. São elas: Alto de Ondina, Alto da Sereia, Alto da Alegria e Corte Grande. A Vila Matos não foi considerada ZEIS. As áreas do entorno são definidas como Zonas Predominantemente Residenciais – 5, com exceção da área do Jardim Zoológico que é enquadrado como Zona de Proteção Ambiental. A encosta do morro entre a Avenida Oceânica e a Praça do Alto de Ondina, onde se encontram as fontes Chega Nego e Chapéu de Couro, é classificada apenas como “área arborizada”.

57 Mapa de Zoneamento PDDU 2008 (Anexo 2)

Unidades habitacionais, centro comunitário, praça e caminhos no Alto de Ondina
Foto: Mel Travassos (2012)





Escadarias e becos no Alto da Sereia
Fotos: Mel Travassos (2012)

Lixo acumulado e rua sem pavimentação no Alto de Ondina
Fotos: Mel Travassos (2012)

Recentemente, em 2009, a CONDER elaborou um projeto de urbanização para o Alto de Ondina. A proposta de “requalificação urbana” previa a construção da Praça e Mirante Alto de Ondina, entregue à população em 2010, a construção de contenções, “dois mil metros quadrados de escadas e rampas, quatro mil metros quadrados de caminhos, um centro comunitário e 20 unidades habitacionais”. Parte da proposta foi concluída. Segundo moradores da comunidade e a superintendente da CONDER, responsável pela execução do programa, somente a primeira fase foi entregue devido à falta de recursos. O investimento, segundo matéria publicada na AGECOM⁵⁸, foi orçado em 3,37 milhões de Reais provenientes do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e do Governo Estadual. Apenas oito, das quinze obras de contenção de encostas foram finalizadas. Em visita ao bairro, identificamos as unidades habitacionais construídas pelo órgão, o Centro Comunitário, as obras de contenção, a reforma de alguns caminhos e escadarias. Além destas intervenções, outras obras foram identificadas, como a construção de sanitários em algumas residências e instalação de reservatórios de água. As intervenções podem ser consideradas de qualidade arquitetônica funcional e estética duvidáveis. Pelo que foi presenciado pela pesquisadora, as obras de contenção, não cumprem adequadamente sua função. A drenagem da água que se acumula na parte inferior não tem escoamento adequado, o que faz com que moradores tenham que furar muros e paredes para dar vazão à água que

se acumula por detrás das casas. Já os caminhos e escadarias possuem pouca qualidade de materiais e execução, o que ocasiona sua degradação em pouco tempo. Assim, o que podemos dizer é que ainda há muito que fazer.

Os grandes problemas de infraestrutura urbana encontrados nos dois altos são: drenagem ineficiente ou inexistente dos caminhos e escadarias; falta de acesso para coleta de lixo, que mesmo com a colaboração dos moradores que depositam seus lixos domésticos e entulhos nos contêineres espalhados pela comunidade, resulta no acúmulo de detritos nesses pontos; a falta de vegetação e impermeabilização do solo; acessibilidade ineficiente; falta de espaços de lazer, qualidade do espaço público, tipologias habitacionais, entre outros.

Neste contexto, vivem nas duas comunidades aproximadamente 1.116 crianças de 0 a 11 anos e 718 adolescentes de 12 a 17 anos (IBGE, 2010). São atendidos principalmente pelas escolas municipais Ana Nery e São Domingos para o ensino infantil, localizadas na Ladeira Alto da Sereia e Rua do Jardim Botânico (próximo à Av. Garibaldi) respectivamente, e pelo Colégio Estadual Evaristo da Veiga para o ensino fundamental e médio, localizado na Av. Garibaldi.

O posto de saúde mais próximo fica na Avenida Cardeal da Silva, próximo à

⁵⁸ Disponível em: http://www.comunicacao.ba.gov.br/noticias/2009/10/13/alto-de-ondina-ganha-nova-praca/print_view Acesso: 15/07/2012.

entrada para o Engenho Velho da Federação.

Um equipamento de grande importância para ambas as comunidades é o Centro Integrado de Apoio à Criança (e ao Adolescente) - CIAC⁵⁹, que funciona nos moldes do projeto educacional em tempo integral para crianças de classes populares - os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) - desenvolvido por Darcy Ribeiro na década de 1980 para a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, no Governo de Leonel Brizola⁶⁰. Semelhante também ao modelo proposto por Anísio Teixeira - as Escolas-Parque de Salvador - na década de 1950.

O CIAC atende crianças e adolescentes de 7 a 17 anos no turno oposto ao da escola regular, realizando atividades lúdicas e esportivas, além da orientação nas atividades escolares. Atualmente, 60 das 120 vagas estão preenchidas, divididas entre os turnos matutino e vespertino. Segundo a coordenadora do Centro, Sônia Andrade, a procura é mais alta para as crianças menores, de 7 a 12 anos. Os adolescentes, ainda segundo a coordenadora, já não se interessam pelas atividades oferecidas. Mesmo para aulas de inglês e informática, abertas para as demais crianças e adolescentes da comunidade no semestre 2012.1, somente duas vagas foram preenchidas.

59 O CIAC (Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente) é uma instituição mantida pelo Governo do Estado, vinculada ao SETRAS (Secretaria do Trabalho e Ação Social) e coordenada pelas Voluntárias Sociais. Funciona na Rua do Corte Grande s/n, Alto de Ondina e atende mais de 100 jovens de 7 a 17 anos de ambos os sexos que estudam em escolas públicas, e estão em situação de risco. Atualmente apenas 60 crianças estão matriculadas. A diretora do Centro, Sônia de Andrade, afirma que a queda no número de crianças que frequentam o CIAC, se deve a falta de interesse dos próprios moradores.

60 MENEZES & SANTOS (2002)

HISTÓRICO DAS COMUNIDADES

Alto de Ondina



Alto de Ondina

Foto: Goli Guerreiro (2010)

Segundo relatos de moradores, o surgimento desta comunidade confunde-se com o surgimento do Jardim zoológico, na década de 1950. Alguns afirmam ter sido fundada por antigos funcionários do Jardim Zoológico, outros, pelo remanejamento dos moradores da área onde se encontra hoje, o Othon Palace, para a construção da Avenida Oceânica. No final da década de sessenta, o governo municipal começa a conceber Salvador como a cidade dos Vales e Avenidas, sendo uma dessas a Avenida Anita Garibaldi, ligando a Vila América na Vasco da Gama, ao Rio Vermelho. Segunda relata uma moradora da comunidade, a instalação de alguns equipamentos públicos e condomínios de luxos na década de 1990 levou a um aumento da especulação imobiliária na área, o que resultou em ações brutais, por parte do governo, na expulsão da população pobre que habitava o local⁶¹.

61 SAULE JUNIOR & CARDOSO (2004)

No entanto, somente parte das casas foi removida, segundo afirma um morador, pela intervenção de Mãe Cleusa do Terreiro do Gantois⁶². A comunidade conta hoje com uma população de mais de cinco mil pessoas distribuídas em cerca de 1200 domicílios.



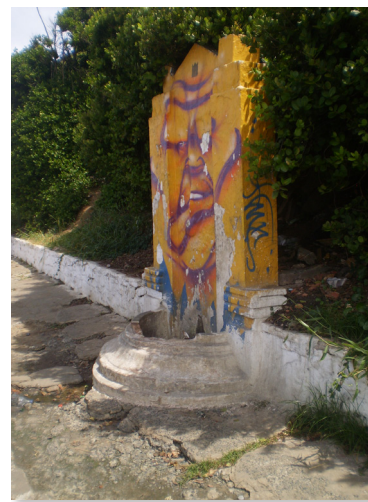
Vista do Alto de Ondina

Foto: Fernando Amorim / Ag. A Tarde / Arquivo

Segundo consta na publicação O Caminho das Águas em Salvador – Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes⁶³, para o integrante do Conselho de Moradores do Alto de Ondina, Roque Silva, a ocupação do bairro iniciou-se na década de 1940, na fazenda Areia Preta, por pessoas de baixa renda. Com o passar do tempo, o terreno foi loteado, novos moradores foram chegando, até chegar à configuração urbana atual. Ainda segundo a publicação, o ex-diretor e membro da Associação de Moradores de Ondina, José Marcos Lopes, sugere que a origem do nome do bairro vem de onda, ondinha. “Há algum tempo atrás, li uma pesquisa feita pelo pessoal da Associação de Moradores, que afirma que Ondina vem de onda. Não existe nada que comprove isso, como também não encontramos

outra definição”. Porém, em uma busca sobre o significado da palavra “Ondina” no Dicionário Aurélio – Século XXI, encontramos a seguinte definição: “[Do lat. undine, pelo fr. ondine.] S. f. Mit. 1. Cada um dos gênios ou ninfas das águas, entre os antigos povos germânicos e escandinavos”. O que pode sugerir uma relação com a Orixá Yemanjá, tão cultuada no sincretismo baiano e que tem, no bairro do Rio Vermelho, vizinho ao bairro da Ondina, uma das maiores festas em saudação à Orixá do país.

Sobre as fontes existentes no Alto de Ondina, a publicação O Caminho das Águas em Salvador descreve:



Fonte do Chega Nego
Foto: Mel Travassos (2012)

“Neste bairro uma série de fontes marca o seu cenário, a Fonte do Chega Nego, um monumento da década de 1920, utilizado hoje em dia principalmente para lavar os pés e para consumo de água pelos frequentadores da Praia da Onda e pelos transeuntes; a Fonte de Biologia, um monumento sem uso, a Fonte Chapéu de Couro, situada no Alto de Ondina, usada para beber e tomar banho e a Fonte do Zoológico, também conhecida como Fonte dos Desejos. Esta última localiza-se no Parque Zoobotânico Getúlio Vargas, em uma área de proteção ambiental - é comum que visitantes lancem moedas para que seus pedidos sejam atendidos.”⁶⁴

62 Conforme relatou à pesquisadora o sr. Rai, morador da Comunidade Alto de Ondina

63 SANTOS; PINHO; MORAES; FISHER, (2010)

64 SANTOS; PINHO; MORAES; FISHER, (2010)

Alto da Sereia



Alto da Sereia

Fonte: <http://desdebahia.wordpress.com/the-favela>

O Alto da Sereia é uma pequena comunidade com fundação datada, segundo consta no blogue da Associação de Moradores do Alto da Sereia⁶⁵, da década de 1920 e que guarda ainda algumas memórias social e arquitetônica das épocas que atravessou desde então. Este Alto tem fortes características culturais, já tendo sido um quilombo. Segundo um boleto do fornecimento de energia elétrica de um antigo morador da Comunidade, o Sr. Denival, o Alto da Sereia já foi chamado de Alto do Bibiano.⁶⁶ O morro alto que surge entre a Praia da Sereia (ou da Onda), no bairro de Ondina, e a da Paciência, já no Rio Vermelho, ficou dividido em duas metades, segundo uma linha reta que separa, em sentido perpendicular ao litoral, o lado que pertenceu à família Matos (até meados da década de 1960) do que fazia parte, ao que parece, de uma antiga Fazenda Areia Preta⁶⁷. Sugere-se que esta mesma

⁶⁵ Informações colhidas do blogue da AMAS - Associação de Moradores do Alto da Sereia <http://amasereia.blogspot.com.br/2008/12/nossa-histria.html> (Acesso: 24/04/2012)

⁶⁶ Informação colhida no blogue União Esporte Clube Alto da Sereia: <http://uniaoaltodasereia.blogspot.com.br/2009/12/um-pouco-de-historia-do-alto-da-sereia.html>

⁶⁷ AMAS - Associação de Moradores do Alto da Sereia <http://amasereia.blogspot.com.br/2008/12/>

divisão é a que permanece até hoje entre Morro da Paciência e Alto da Sereia.

Atualmente, o Alto da Sereia, em sua parte inferior, margeada pelo mar, abriga pousadas e restaurantes. Já é possível identificar casas de padrões econômicos mais elevados nesta área. A delimitação da ZEIS - Alto da Sereia, já não inclui esta parte.

Vila Matos



Vila Matos
(1952)

Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1128903>

A Vila Matos é um dos trechos mais antigos do Rio Vermelho, possuindo características peculiares. Hoje, predominam comércios locais nos pavimentos térreos das edificações da rua principal e residências nos andares superiores, assim como nas pequenas vielas transversais. Estas pequenas ruas sem saída (para carros), dão acesso às escadarias que levam a parte alta do morro, o Alto de Ondina.

[nossa-histria.html](http://amasereia.blogspot.com.br/2008/12/nossa-histria.html) (Acesso: 24/04/2012)

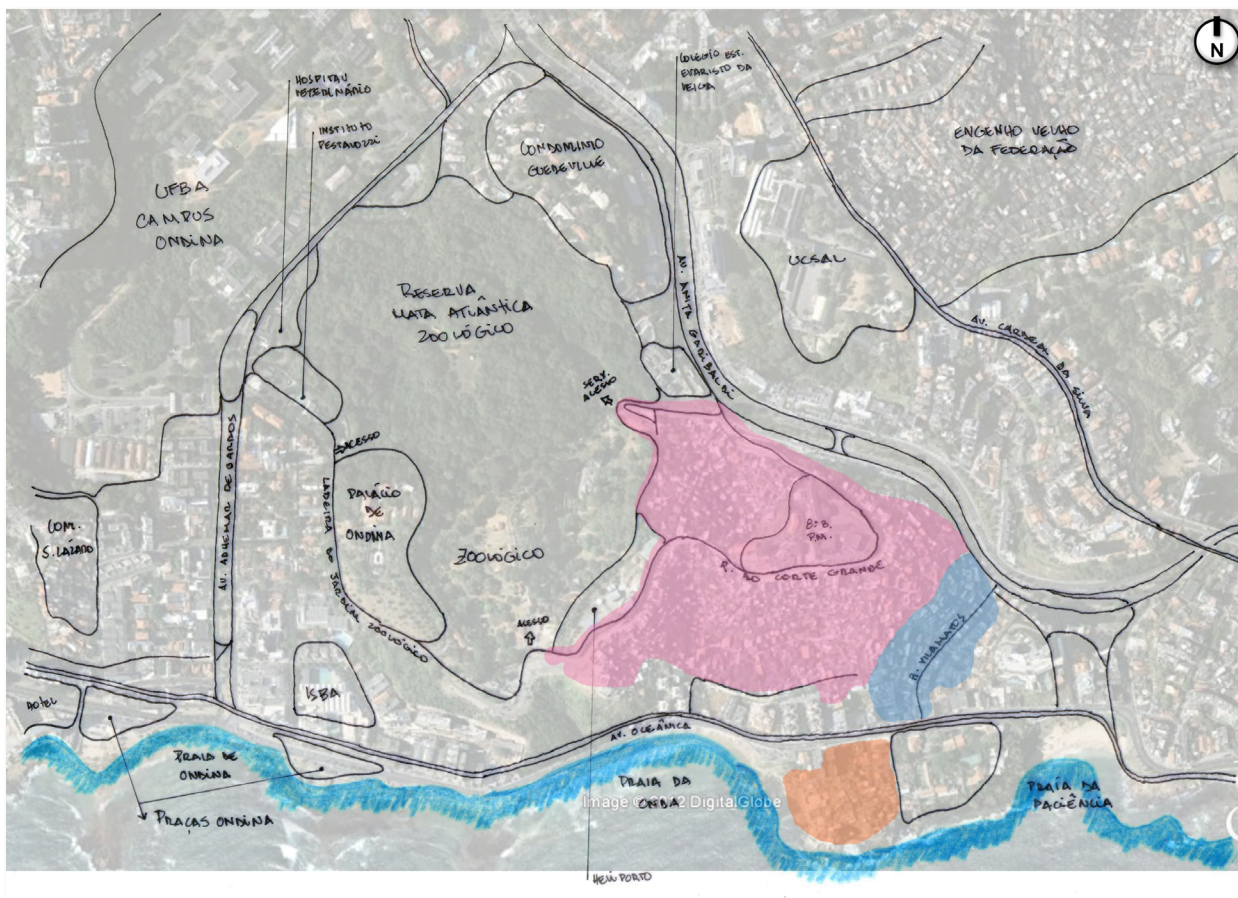
ESQUEMA DO LUGAR

Utilizamos, como forma de sintetizar as informações obtidas sobre a área de estudo, um modelo baseado no “Esquema de Leitura da Estrutura do Lugar”⁶⁸ - ELEL, conceito usado pelo arquiteto e urbanista Jorge Jáuregui em projetos arquitetônico urbanísticos. Segundo Jáuregui, o ELEL, é “o passo prévio para qualquer intervenção projetual”, constituindo “um diagnóstico da situação existente” e é “o ponto de partida para a elaboração do projeto”.

No caso de Rua Lúdica, o ELEL, foi usado para ilustrar informações referentes ao entorno das comunidades, seus acessos (por automóvel ou a pé), concentrações de usos, principais serviços e equipamentos, e etc.

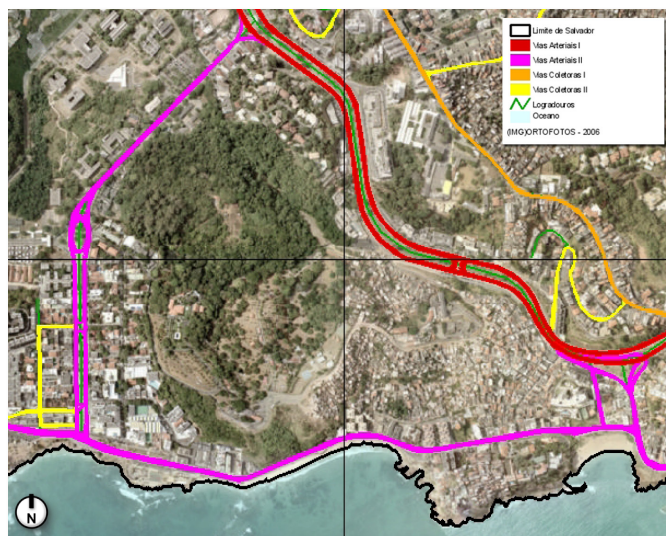
Buscamos, por meio do ELEL, entender e expressar como, a partir de sua configuração física, se formam as espacialidades neste território, e como, o habitante, através de uma prática espacial, modifica o espaço ao seu redor e pode ser modificado por ele.

A medida que o trabalho foi sendo desenvolvido, novas informações sobre o espaço foram sendo colocadas e novos esquemas foram surgindo. Com intenções diversas e



Esquema de Leitura da Estrutura do Lugar I - Entorno
Área de Estudo - Alto de Ondina, Alto da Sereia e Vila Matos

⁶⁸ Leitura dos Lugares. Disponível em: <http://www.jauregui.arq.br/leituralugares.html>. Acesso: 05/08/2012



Hierarquia e Vias

Fonte: PMS. SEDHAM
- Secretaria Municipal de
Desenvolvimento Urbano,
Habitação e Meio
Ambiente 2012.

sobre assuntos também, como, por exemplo, o esquema das áreas de lazer, que será apresentando mais adiante.

As três comunidades estão localizadas próximas a duas das principais avenidas de Salvador, a Avenida Anita Garibaldi e Avenida Oceânica. A primeira é classificada Via Arterial I e a segunda Via Arterial II. Essas duas avenidas que limitam de certa forma as comunidades, são vias de tráfego intenso, com travessia de pedestres por faixa de pedestre e semáforo. As demais vias dentro da área estudada são classificadas como vias locais, não havendo sinalização nem para motorista nem para o pedestre. São encontrados pouquíssimos trechos com calçadas e ainda, algumas vias sem pavimentação.

O Alto da Sereia não possui acesso de carros, apenas escadarias levam a parte alta do morro. Uma pequena rua dá acesso de carro à Pedra da Sereia, parte de trás do morro, com muitas pedras e o mar.

Já o Alto de Ondina possui um acesso principal de carros pela Rua do Corte Grande, que liga a Avenida Adhemar de Barros à Avenida Garibaldi pela parte alta do

morro, passando pelo Solar de Ondina, pela portaria do Zoológico e 6o. Batalhão da PM.

A Vila Matos é uma pequena transversal entre a Avenida Garibaldi e Avenida Oceânica no ponto exato da divisão entre o Morro da Paciência e da Sereia. Esta rua de mão dupla possui estreitas calçadas e alguns largos se formam nas curtas vielas transversais.

No Alto de Ondina está instalado o Esquadrão Águia da Polícia Militar e o Centro de Treinamento da PM, ou 6o. Batalhão. A presença do Batalhão trás, para os moradores e vizinhos, certa segurança. Segundo relatos de moradores, muitos policiais moram no Alto de Ondina e Vila Matos e quando surgem problemas com infratores, “cortam o mal pela raiz”. Porém nos lugares mais distantes da portaria do Batalhão, como é o caso da Praça do Alto de Ondina e seu entorno, ou do Alto da Alegria, onde não é difícil reconhecer o movimento do tráfego, de forma discreta, mas a qualquer hora do dia ou da noite.

No entorno das comunidades temos como equipamentos públicos, o Jardim Zoobotânico Getúlio Vargas, o campus de Ondina da UFBA e as praças da Ondina, localizadas na orla do bairro. Mesmo em se tratando de praças com equipamentos como quadras de esporte, equipamentos de ginástica, essas praças não são tão usadas pelos moradores das comunidades. A praia como área de lazer é a que aparentemente apresenta mais adeptos, principalmente quando falamos de crianças. O zoológico também é um local de referência entre para elas.

Dentro das Comunidades, existe a Praça do Alto de Ondina, o campo de futebol no terreno do heliporto, mas que é usado pela comunidade. No Alto da Sereia e na Vila Matos, não existe uma área especializada de lazer, apenas a parte de coqueiral da Praia da Onda que serve para algumas crianças brincarem e é possível presenciar adultos apreciando a vista e/ou consumindo nas barraquinhas de cerveja e lanche.

METODOLOGIA E APROXIMAÇÃO

A pesquisa adotou uma abordagem interdisciplinar que pondera as áreas de arquitetura, urbanismo, sociologia e antropologia. A leitura das relações estabelecidas pelas crianças moradoras das duas comunidades com o espaço urbano e a cidade constituiu-se a partir da análise das percepções que possuem do espaço vivido e construído por elas, tanto das comunidades, como da cidade, das formas de apropriação desses espaços pela brincadeira e pela memória e a análise dos trajetos que realizam diariamente sozinhas, em grupo (com crianças da mesma idade ou diferentes) ou com adultos. A aproximação e investigação se deram a partir das experiências conjuntas entre as crianças e a pesquisadora durante as oficinas, o acompanhamento no trajeto CIAC-Casa, das entrevistas realizadas, da vivência da pesquisadora durante o período em que morou na Comunidade do Alto de Ondina e das constantes visitas com objetivo de observação do cotidiano das ruas das comunidades e apropriação dos espaços pelos infantes.

A reunião dessas informações forneceu dados significativos que possibilitaram uma análise elaborada a partir do contato com as crianças moradoras e com a comunidade de modo geral, com relatos de imagens, descrição de acontecimentos no lugar e falas. Ao todo, foram 21 meses de contato intenso com o bairro, somando-se aí o período no qual a pesquisadora residiu na Comunidade do Alto de Ondina (Set/2009 a Dez/2010) e o período de investigação para o projeto (Set/2011 a Mar/2012). O ponto de partida para a investigação foi o Centro Integrado de Apoio à Criança (e ao Adolescente), que proporcionou o primeiro contato direto com crianças.

“Professora, a senhora dá aula de quê?” OFICINAS

Durante o semestre de 2011.1, após ter decidido trabalhar com as crianças das comunidades e enquanto fazia uma revisão teórica sobre o tema (criança e cidade), comecei também a elaborar o que seriam as oficinas. Minha intenção era, em uma linguagem

apropriada para a faixa-etária (7 a 17 anos)⁶⁹ introduzir o assunto “cidade”, para depois chegar em como a cidade é construída e como acontece em um processo participativo. Para daí enfim, chegar em uma proposta para o bairro. Neste período, achava que só conseguiria realizar as oficinas com colaboradores e um orçamento mínimo. Foi então que inscrevi o projeto para um edital da Funceb, alterando o produto final, agora não mais um TFG e sim, intervenções artísticas, produzidas durante as oficinas de educação ambiental e urbana, onde seriam realizadas atividades sobre o histórico do bairro, o processo de ocupação, a construção da praça do Alto de Ondina, entre outros processos que iniciassem a questão urbana. Como produtos, teríamos a confecção de mosaicos de azulejos e painéis em lona, expressando o que foi discutido e o que seriam suas propostas para as comunidades, que ficariam expostos nos espaços públicos do bairro. Com base nestas propostas seria elaborada a minha proposta de TFG. Bom, o edital não saiu. Então tive de trabalhar com o que tinha. Eu, como oficinaira, recursos próprios e a colaboração de um amigo de arquitetura que ajudaria com o registro das oficinas.

Apresentei a proposta para a Coordenadora do CIAC, Sônia Andrade, que gostou bastante da idéia, disse que sempre recebiam alunos da UFBA para realização de oficinas, principalmente do curso de Biologia. Sônia me orientou a trabalhar com as crianças menores, de 7 a 10 anos, segundo ela, os maiores dariam muito trabalho e eu teria dificuldade para controlá-los.

O CIAC divide as crianças em dois grupos, um de 7 a 11 anos, que possui atualmente 27 crianças e outro com adolescentes de 12 a 15 anos.

Relatório das Oficinas - Anexo 3



Oficina 1 - A Cidade Ideal

Esta primeira oficina previa uma apresentação geral do Projeto Rua Lúdica, a realização de dinâmicas de grupo para apresentação dos participantes e a primeira já envolvendo o tema “cidade”. Foi trabalhada a música “A Cidade Ideal” dos Saltimbancos (Chico Buarque) ¹ O objetivo da atividade foi o de discutir o que seria esta “cidade ideal” para eles. Indagar como eles gostariam que fosse a sua cidade, sem restrições com a realidade, assim como na música, o que seria uma cidade de criança.



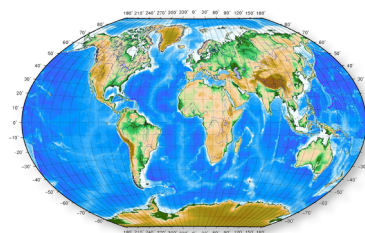
Oficina 2 - Onde Moro

Com uma foto aérea das comunidades, solicitei às crianças que tentassem localizar suas casas e pontos de referência. Ao contrário do que se poderia supor, as crianças conseguiam ler a imagem aérea muito bem. Depois de alguns minutos percorrendo os dedos sobre a foto e com a ajuda na localização, principalmente do CIAC como ponto de referência, as crianças localizavam suas casas, ou lugar aproximado onde se encontrava. O objetivo desta oficina era de provocar um entendimento das comunidades como um todo e a sua relação com o entorno, além de proporcionar uma experiência do espaço em que vivem de uma forma diferente, como não estavam acostumados - a vista de topo.



Oficina 3 - Eu no Mundo

O objetivo da oficina Eu no Mundo foi de criar uma relação entre o macro e o micro, a localização das comunidades no mundo. Para isso foi utilizado um cubo onde, junto com as crianças, foram montados em escala decrescente os mapas: Mundi, do Brasil, da Bahia, de Salvador e das comunidades.



Oficina 4 - Gosto-não-Gosto

A oficina Gosto-não-Gosto tinha como objetivo traçar um panorama sobre como as crianças viam a sua comunidade, o espaço urbano do lugar onde moravam e da cidade, além de buscar compreender um pouco do universo de cada um. Por meio de um painel dividido em duas partes, Gosto e Não-Gosto, as crianças eram convidadas a sortear figuras em uma caixa, reconhecê-la, informar aos demais participantes do que se tratava e colar em uma das partes do painel, correspondente ao que achava sobre o assunto. Nas figuras constavam imagens de crianças brincando, chorando, imagens de lixo, engarrafamento, praia, casas bonitas ou feias, árvores, etc. A medida que as crianças iam tirando as figuras, eram questionadas porque gostavam ou não gostavam.





Depois do primeiro dia de oficinas, percebi o quanto era difícil trabalhar com criança sem ter mais pessoas diretamente envolvidas e sem ter uma base pedagógica para prender sua atenção. Essa constatação me levou a alterar as oficinas e ir adequando-as à medida que ia percebendo um maior interesse. Por um lado isso foi bom, porque fui descobrindo como interagir com eles, e percebendo que as informações de que eu precisava apareciam em situações completamente imprevisíveis. Porém, uma parte fundamental do Projeto Rua lúdica teve de ser mudada. O Projeto previa que as crianças elaborassem propostas de intervenção urbana para as comunidades, o que não foi possível, por conta da dificuldade em focar as oficinas em uma atividade mais teórica. Qualquer atividade que não fosse de extrema atividade motora, como brincadeiras de dançar, correr ou cantar, desestimulava a participação.

Experiências

Durante o período de oficinas e até o último dia de atividades no CIAC, a pergunta recorrente das crianças, tanto as envolvidas diretamente do Projeto como as demais, era: Professora, a senhora dá aula de quê? Pergunta esta que até o último dia eu não consegui responder claramente, nem pra mim mesma. Seria aula de urbanismo? de Cidade? de Cidadania? aula sobre o bairro? Era muito difícil falar deste tema, certamente que um receio de que eles não entendessem era o que me podava. Tentava explicar que eu fazia faculdade de Arquitetura e Urbanismo. O primeiro servia para desenhar as casas que iam ser construídas e o segundo, desenhar a cidade ou modificar seu desenho. Bom, isso era o que eu estudava, mas sobre a “aula” que estava dando, era difícil explicar.





CAMINHO ACOMPANHADO

A partir de um episódio ocorrido durante as oficinas decidi acompanhar uma das crianças até em casa. Com a máquina filmadora na mão fui acompanhando-o e conversando sobre a sua casa, seu caminho até o CIAC, os lugares que mais brincava na rua, do que gostava ou não no Alto de Ondina e fui percebendo que nesse caminho para casa, as informações brotavam mais facilmente. Assim, depois das atividades no CIAC, passei a acompanhar algumas crianças ou grupos delas até em casa.

Analisando a situação percebi que os momentos de maior intimidade com as crianças, maior liberdade, que melhor eu conseguia compreendê-los e compreender sua relação com o espaço urbano eram nesses momentos pós CIAC, quando eu os acompanhava para casa. No percurso eles iam me contando sobre as brincadeiras, onde moravam os colegas, quem frequentava a casa de quem, quem era vizinho quem não era, se a mãe deixava brincar ou não, etc. Isso me fez perceber que valeria mais a pena encontrar com eles na rua e ainda poder observar outras crianças que não necessariamente frequentassem o CIAC.

Dificuldades: Realizar sozinha as oficinas, a falta de experiência na elaboração e realização das oficinas em uma linguagem que entretences as crianças, choque de horários de oficinas, falta de interesse dos alunos e concorrência de estímulos.

Conquistas: Contato direto com crianças do bairro, proximidade maior com algumas crianças, compreender que o comportamento social da criança reflete muito seu histórico familiar, conhecer locais dentro da comunidade (acompanhando alguns alunos no trajeto casa-CIAC), entender o funcionamento do CIAC. Conhecer o bairro a partir do olhar das crianças. Reflexões sobre os termos favela, comunidade a partir do entendimento da criança. Possibilidade de discorrer sobre relações apreendidas no decorrer das oficinas, como, por exemplo, a relação da criança com o lixo, com a escola, com os edifícios do entorno (normalmente de uma classe econômica mais elevada).

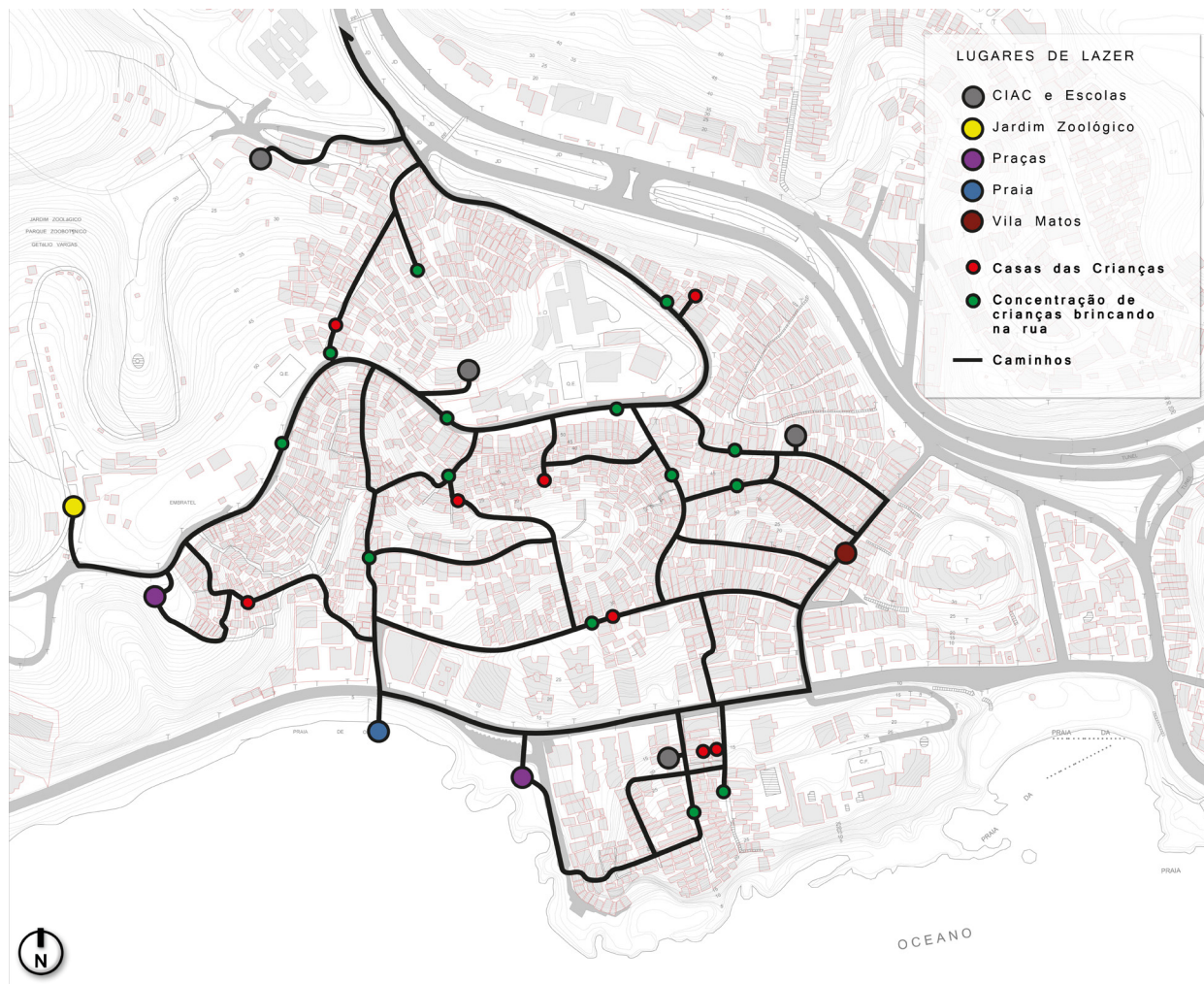


Observação em Campo

Percebendo que a conversa direta com cada criança e observá-la na rua poderia trazer mais informações sobre sua relação com o espaço público urbano, resolvi então passar a um trabalho de campo de observação nas comunidades e/ou conversas/entrevistas quando tivesse a oportunidade. Nas visitas realizadas foram registradas diversas ações de apropriação do espaço pelas crianças, nenhuma delas conhecidas das oficinas do CIAC. Poucas foram as vezes que encontrei os alunos devido o horário da escola e do Centro. Porém, pude observar outras crianças, pontos de concentração e outras formas de apropriação do espaço público que não somente o passar - na volta para casa.

Com as informações colhidas destas observações somadas àquelas informações obtidas com as crianças do CIAC, pude mapear esses lugares de concentração de crianças e adolescentes. Foram sinalizados lugares onde foram vistas 3 ou mais crianças reunidas em momentos diferentes. Observou-se a caracterização, a qualificação desses lugares e as atividades realizadas pelas crianças.

Caracterização: lugares planos/inclinados (escala); lugares largos/estreitos (escala); delimitação (muros cegos, portas e janelas, portões, etc.) e uso (residencial, comercial, institucional).



Esquema dos Lugares de Lazer e Caminhos percorridos pelas crianças

Da análise dessa caracterização apenas podemos afirmar que, ao que parece, a maior concentração de crianças no espaço público das comunidades acontecem nos lugares largos e/ou planos. A presença de comércios próximos também pode ser um fator, porém a presença de comércio em toda a comunidade predomina nos lugares largos e/ou planos, o que deixa a dúvida sobre esta possível relação.

Dificuldades: O tempo de observação. Todas as visitas foram feitas sozinha, o que limitou muito o tempo de observação. Poucas crianças na rua/ no bairro nos horários/dias das visitas. Desconfiança dos pais ou cuidadores.

Conquistas: Apreensão da apropriação das crianças do espaço comum da localidade a partir do meu ponto de vista.

Dúvidas: Na rua, diferente de no CIAC, a presença de pais ou cuidadores era mais frequente. Isso me deixou curiosa em saber a posição dos pais sobre o espaço desfrutado pelos filhos e qual são suas opiniões a respeito de alguns pontos como escola, trajeto, segurança, liberdade, etc. Mas ao mesmo tempo eu não queria a interferência do adulto na proposta. Apesar de em diversos momentos fazer referência à figura do pai/ cuidador, a intenção é de que sempre que apareça uma fala, uma opinião do responsável, esta seja a partir da referência da criança, isto é, que a informação seja apreendida a partir da fala da criança.

Com o resultado das oficinas, as experiências proporcionadas pelos caminhos acompanhados CIAC-CASA e o trabalho de observação, sobrepondo à pesquisa teórica que vinha sendo desenvolvida paralelamente, percebemos a existência de um elemento que influencia fortemente a relação das crianças de modo geral, com a cidade e que também estava presente nas relações das crianças do Alto de Ondina e Alto da Sereia com a Cidade, os limites. Se até então, a pesquisa teórica apontava a existência de limites na experimentação

do espaço urbano apenas para as crianças de classe média, que viviam em condomínios fechados, transportes escolares e shoppings, a experiência nas Comunidades mostrou que esse limite também ocorre nos bairros mais populares.

LIMITES: Quais, Causas, Como... Entrevistas-conversa

A partir da identificação desse elemento, o limite, percebi que existia a necessidade de voltar ao Alto de Ondina, ao CIAC. Desta vez com um objetivo mais definido e uma metodologia mais direta, já que o tempo estava escasso. Na busca por uma metodologia que me auxiliasse nesta nova empreitada, a entrevista-conversa e os mapas metais se mostraram mais favoráveis. Segundo Saramago (2001), a entrevista-conversa é uma “recolha sistemática intensiva”, isto é, sem o rigor científico da investigação empírica sociológica, mas que permite uma deambulação entre os temas panejados. O sistema proposto pela autora prevê a elaboração de um bloco de perguntas de temáticas intercomunicáveis.

No caso de trabalhar com crianças é preciso estar ciente de que se deve deixá-la falar, por mais que isso leve a assuntos e temas outros, diferentes dos objetivados, porém isso deve ser previamente pensado. O guia da entrevista-conversa deve estar estruturado de forma que se consiga *linkar* os possíveis temas corriqueiros com os inícios dos blocos de perguntas.

Assim, foi elaborado um guia de perguntas para a entrevista conversa. O objetivo principal desta etapa da investigação era de conhecer esses limites, quando existiam, quais as suas causas e fatores que os influenciavam. Para tanto, buscamos conduzir a investigação utilizando como referência o nível de independência de mobilidade na infância, conceito proposto por Neto (1999) e utilizado por Malho (2003), onde pretendemos conhecer os deslocamentos das crianças no espaço urbano, como e com quem o fazem.



As entrevistas foram realizadas também no CIAC, porém o intervalo entre as oficinas e o retorno para as entrevistas correspondeu ao período de recesso de Natal e Ano Novo, novas crianças tinham se matriculado e alguns saíram do Centro, o que acabou gerando uma turma parcialmente nova.

Para as entrevistas, decidi trabalhar com oito crianças. Como se tratava de uma investigação mais específica achei que com oito olhares infantis sobre as comunidades e a cidade conseguiria dados significativos que possibilitariam uma análise qualitativa.

A faixa etária das crianças que participaram diretamente das entrevistas-conversa foi de 7 à 10 anos. Segundo Piaget & Inhelder (1997), esta faixa etária corresponde “a um período fundamental para o desenvolvimento social da criança ao longo do qual adquire novas regras, está capaz de estabelecer novas relações sociais, e reformula a sua visão e compreensão sobre o mundo”⁷⁰.

Guia de perguntas para entrevista-conversa (Anexo 4)⁷¹

ESPACIALIZANDO IMPRESSÕES

Restrições

A Praça do Alto de Ondina é uma das áreas de restrição apontadas pelas crianças. Das oito crianças entrevistadas, sete afirmaram que só podem frequentar a praça na presença dos pais ou responsáveis. Esta condição é colocada pelos próprios pais e a explicação dada pelas crianças para a restrição é a presença de “homens que fumam essas coisas”, “traficantes” e “valentões”. Só que quando questionadas se já viram algum desses sujeitos

ou se conseguiam saber quem era valentão e quem não era, as crianças negaram. Esse exemplo levanta a questão sobre a uma limitação da área de apropriação da criança por um medo que é passado pelo próprio adulto.

“(...) ela fala, Pri, vá e tome cuidado, volte quatro horas. ...Tenha cuidado vá quatro e volte cinco. Na hora que as pessoas te parar para conversar, tome bombom, é pra vc sair correndo, não pare pra nada. Eu morro de medo. – Porque? medo de que? – De acontecer alguma coisa. Tudo que ela me fala, eu fico na minha mente, na minha mente, na minha mente.....” (Pri⁷², 8 anos)

Outras áreas também são identificadas como de restrição: a Vila Matos – que mesmo com o atrativo das “lojas de brinquedos” e sorveteria, se revelou como uma área que representa insegurança, principalmente a possibilidade de sequestro/rapto ; a avenidas Garibaldi e Oceânica (nos trechos que limitam as duas comunidades) – são apontadas como um dos lugares preferidos por algumas crianças, por alocar pracinhas e por dar acesso à praia, no entanto, também foram referidos como lugar de perigo, tanto pelos carros e pistas, como pela possibilidade de serem vítimas de algum tipo de violência; o “Alto da Alegria” e “Brejo” – duas áreas contíguas, que oferecem acesso de carro a partir da orla foram apontados pelas crianças como áreas de tráfico, violência e possibilidade de sequestro. Apontado também como uma área de restrição, o Zoológico não é tão frequentado pelas crianças moradoras do Alto de Ondina e Alto da Sereia como se poderia supor, apesar da proximidade. Além disso, segundo uma das crianças entrevistadas, não é permitido o acesso de menores desacompanhados.

70 MALHO (2003)

71 Todas as entrevistas foram gravadas, o que possibilitou recorrer às gravações em vários momentos de dúvidas

72 Os nomes presentes neste trabalho são fictícios, usados com o intuito de preservar a identidade das crianças envolvidas. Para as imagens, foram assinadas sessões de direito para uso de imagem pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças, conforme modelo em anexo.

Apropriações

Como locais de preferência para as brincadeiras se destacam as frentes das casas, que normalmente se configuram por becos e escadarias. São as áreas onde se sentem mais seguras, onde existe a permissão dos pais, sem condições impostas ou muitas recomendações. Esta área está enquadrada dentro dos primeiros estágios de apropriações e autonomia na infância.

“Numa escala evolutiva de representação do espaço físico (memória, percepção e identificação) – que depende dela própria – associando a liberdade concedida pelos pais e as possibilidades de ação que o espaço oferece...” (NETO, 1999:52)

As casas de amigos que moram próximos também foram elencadas como locais de lazer, sempre associadas à existência de espaços como lajes ou varandas. Essa preferência está mais associada ao universo feminino. As brincadeiras que necessitam de brinquedos específicos como brincar de boneca, escolinha e comidinha, normalmente aconteciam dentro de casa ou na varanda, já as brincadeiras de tomar banho de piscina (improvisada) ou banho de sol, ocorrem nas lajes.

As crianças consideraram a existência de três praças nas comunidades e no entorno: a Praça do Alto de Ondina, o parquinho no canteiro central da Garibaldi e uma pequena área gramada, com coqueiros e bancos de concreto, na Praia da Onda, próxima ao restaurante Sukiaki. As três praças citadas, mesmo com restrições colocadas, também apareceram como lugares de lazer. Mesmo com a condição da presença do adulto, as crianças demonstraram a vontade de brincar nesses espaços e o desejo de haver outras praças em pontos diferentes das comunidades, como no CIAC e próximo às escolas. Algumas crianças sugeriam a construção de praças próximas às suas casas. Nestes casos, a

sugestão vinha de crianças ameaçadas por seus pais de apanhar caso fossem flagradas frequentando a Praça do Alto de Ondina.

Quando perguntados sobre o lugar que achavam mais interessante ou que mais gostam no Alto de Ondina e Alto da Sereia, o CIAC apareceu em primeiro lugar, mas também foram citados o Zoológico, a praia e o parquinho da Avenida Garibaldi. O CIAC representa para as crianças das comunidades, o lugar do encontro, das trocas e da segurança. A sensação de liberdade devido à ausência dos pais e a não obrigatoriedade das atividades solicitadas, diferente da escola formal e das atividades domésticas, também aparenta ser um sentimento que influencia nessa escolha.

A relação com o carro e com as “pistas”

A relação que as crianças envolvidas possuem com os carros é ambígua, de amor e ódio. Ao mesmo tempo em que representam sinônimo de diversão – nos passeios que fizeram “de carro” – ou de status, quando comentam que os tios possuem carro, também são considerados como obstáculos e provocadores de momentos de tensão. Sempre quando falavam sobre o instante de atravessar a “pista”, existia um sentimento de insegurança, mesmo estando acompanhados por um adulto.

“(…) aí você olha prum lado, olha pro outro, aí quando você ver que não vem carro, aí você passa correndo (...)” (Débora, 8 anos)

“(…) eu vou sozinha, mas eu tenho que prestar bem atenção na hora que eu for atravessar. Tenho que olhar prum lado e pro outro, porque meu pai me ensinou. Tenho que olhar assim, assim, assim, assim. Aí na hora que o carro estiver vindo, eu tenho que esperar, aí depois a gente atravessa. – E tem sinal lá? – Tem, mas só que o sinal de lá está quebrado. Tem que prestar bem atenção. Tem que mandar os carros parar. Porque também passa um bocado de criança pequena.” (Pri, 8 anos)

Foram citadas duas estratégias usadas pelas crianças para atravessar a pista com maior segurança quando estão desacompanhadas de um responsável. Uma é acompanhar o fluxo de pessoas que estão atravessando, o que pode representar um risco, já que nem sempre os adultos aguardam o semáforo fechar para poder atravessar. A outra, mais usada pelos menores, acontece quando esperam, ou por acaso, algum adulto desconhecido se oferece para guiá-los até o outro lado da rua. Nesses casos, também ocorre de “pegarem uma carona” no adulto que está atravessando, sem que ele perceba ou consinta.

Em algumas falas é visível a relação de conflito com o automóvel. Este se coloca como obstáculo à brincadeira ou redutor das possibilidades de ação, por meio da privatização ou disputa do espaço.

“(…) – e você ia fazer o que com os carros? – ia mandar os carros andar em outro lugar, que eu não mandasse coisar, aí mandava os carros ir pro canto, fechar ali onde os carros passam, fechar e deixar só as crianças ali brincando. Era bom.” (Pri, 8 anos – Sobre uma proposta de praça para o Alto da Sereia)

(…) queria que a pista não fosse pista, fosse batente e o batente fosse pista. Ia ser bom, porque a gente andava pelo meio. – A pista então é um problema? – É. Odeio. Odeio pista e odeio carro. Só gosto de ônibus e de taxi. – Por quê? – É legal. Lá eu encontro meus amigos, minhas amigas de escola, fico conversando (...).” (Caio, 7 anos - Sobre uma proposta de praça para o Alto da Sereia)

Dificuldades do caminho

Além das pistas e automóveis, aparecem como obstáculos, que dificultam e torna desconfortável o se deslocar no bairro, as escadarias, ladeiras e o calor, que se acentua devido à aridez dos caminhos, sem vegetação e caracterizado pelo uso intenso do cimentado como pavimentação.

Em nenhum momento, foi colocada pelas crianças a possibilidade de se perder no Alto de Ondina ou no Alto da Sereia.

A relação com a água

O contato com a água aparece em vários momentos. O desconforto causado pelo calor, tanto nos trajetos diários que tem que ser feitos sob o sol, como no interior das edificações, a proximidade com o mar e a própria interação da criança com a água que transcende a busca pelo conforto térmico, foi percebido nas inúmeras vezes que a água, de uma forma ou de outra, foi citada. Seja na forma de referência aos rios e lagoas encontrados nas cidades do interior, na satisfação ao mencionarem a praia como local de lazer, ou a presença constante de piscinas nas propostas descritas por eles para praças.

(...) eu não queria uma praça, eu queria um parque aquático. Porque lá na minha escola tudo é muito abafado, sabe, é muito grande, e quando o vento vem, vem fraco. Lá tem muito ventilador na sala, só que do mesmo jeito, esquenta. Aí todo dia ir lá no... Parque Aquático! aí o tempo que tem no recreio (...) ficar no parque aquático, brincando.” (Débora, 8 anos)

O que é uma cidade?

A pergunta “o que é uma cidade pra você?” era tomada como momento de dúvidas pelas crianças. A dificuldade em sintetizar um conceito tão abstrato para eles ou mesmo de entendimento da pergunta, representaram momentos de tensão. Por vezes a pergunta teve que ser reformulada, o que direcionou as respostas para um sentido mais físico sobre os elementos que contém– “o que tem em uma cidade?”. Para algumas crianças menores, a pergunta teve de ser antecipada de uma pequena história: “Se chegasse um ET, que se perdeu e caiu com sua nave aqui na Terra. E ele precisasse achar uma oficina para consertar a nave. Disseram pra ele que o lugar onde tem oficina é na cidade. Só que ele não

sabe o que é uma cidade. Como você explicaria para ele o que é uma cidade?”

Algumas respostas para a pergunta:

“- o que tem em uma cidade? – lixo! – o que mais? - bloco, cimento.” (Bruno, 7anos)

“ Uma cidade é um país. Não. Como assim? – o que tem em uma cidade? – Ali em Salvador tem uma cidade. Ah não! Você já foi na cidade? Cidade é um shopping. Tem uma cidade que é um shopping. Vende um bocado de coisas, tudo que você pensa, o que você quer, tem. Você pensa o quê que você quer? (...)” (Pri, 8 anos)

“- o que você acha que é uma cidade? – Uma cidade tem carros, árvores, escolas, lanchonetes, restaurantes, parques (...) – o que mais que tem na cidade? – eu acho que só tem isso.” (Shau, 9 anos)

Também foi solicitado às crianças que desenhassem o que elas achavam ser uma cidade. Assim como nas entrevistas, a pergunta também teve de ser reformulada. Principalmente porque, devido à complexidade da pergunta, o desenho limitava ainda mais a expressão - ou a interpretação, no caso da pesquisadora. Algumas crianças desenharam prédios e carros, escolas e mercados, fazendo uma relação direta do termo cidade com a imagem da cidade contemporânea buscando exemplificar através de elementos que compõem a cidade. Outras desenhos apresentavam elementos mais comuns nas ilustrações infantis (a casa, a árvore, o sol e pássaros), o que pode significar, assim como no primeiro caso, os elementos da cidade, como também a reprodução das ilustrações mais comuns ao universo infantil, independente do tema. Uma das crianças representou a cidade através de marcos da sua experiência, como o Farol da Barra e o balanço da pracinha.

A dificuldade de explicar o que é uma cidade não é privilégio da criança. A cidade é um tema complexo e a busca por uma proposição exata e sucinta, mais ainda.

Talvez a facilidade em definir o que é uma cidade esteja atrelada a experiência de viver nela e praticá-la – a experiência de cidade.

Curiosidade, Liberdade e a percepção do urbano

Percebemos, no decorrer da investigação, que existe uma relação ambígua entre o habitante-criança e a cidade, no que se refere à autonomia e apropriação. Se por um lado, é extremamente grande a liberdade que esses demonstraram ter ao se deslocarem dentro das comunidades, por outro lado, a cidade não aparece como um espaço ao seu alcance. A relação com a cidade se mostrou pequena e com referências confusas quando a temática das conversas extrapolava os limites do bairro, principalmente para os menores. As relações afetivas e as ações no espaço estavam ainda muito centradas nas duas comunidades e, quando perguntados sobre lugares fora do Alto de Ondina e Alto da Sereia que também gostavam, que desejavam visitar novamente, ou mesmo que tinham curiosidade de conhecer pessoalmente, as referências estavam em cidades do interior. A abundância de espaço para brincarem, a presença de animais, rios e árvores foram elementos citados pelas crianças como lembranças positivas desses lugares. Certamente essas referências constantes às cidades do interior devem estar relacionadas à origem das famílias dessas crianças, porém não podemos esquecer que essas crianças vivem na Cidade de Salvador e o fato de não conseguirem citar lugares na cidade que as agradam reflete o quanto que o projeto de cidade que estamos construindo exclui o habitante-criança, inclusive no que tange a sua memória lúdica da cidade. Quando se referiam a lugares que gostavam especificamente em Salvador, os shoppings e parques pagos foram citados. O que parece é que existe uma zona de indiferenciação, de alheamento, que corresponde ao espaço existente entre a comunidade e os lugares citados (cidades do interior ou espaços privados), isto é, à própria cidade. A cidade é pouco reconhecida, ainda não existe o seu entendimento, nem para o positivo nem para o negativo, nas relações de pertencimento dessas crianças. Elas não conseguem deixar marcas na cidade e nem são marcadas por ela. Não existe a experiência de cidade.

As crianças confundiam os limites da cidade com os do bairro (comunidades), quando perguntadas sobre algum outro lugar na cidade que conheciam ou que gostavam, muitas vezes citavam cidades do interior (Ilha de Itaparica, Alagoinhas, Amélia Rodrigues), ou mesmo outros estados (Rio de Janeiro e São Paulo). Os nomes de bairros mais citados foram Rio Vermelho, Ondina e Barra. O Rio vermelho, sempre associado a uma grande distância - “lá no Rio Vermelho” – provavelmente por se tratar da maior distância percorrida à pé. Já a Ondina, a pesar de ser citada, não é um lugar de frequência – “lá embaixo na Ondina?” ou “a praia da Ondina”.

No entanto, a partir de observações empíricas na própria comunidade, podemos traçar um padrão de comportamento com relação à liberdade concedida pelos responsáveis às crianças que acontece de acordo com a idade. Desde muito novas, as crianças possuem uma relação intensa com a rua. As possibilidades de ações e apropriações são reflexo de uma cultura, própria dos bairros populares, que promove cada vez mais liberdade e independência para suas crianças, contudo isso não significa um estímulo à autonomia. É possível presenciar uma criança de 4 anos indo à padaria, que fica à uns 300 metros, sozinha e com o dinheiro na mão, em uma função doméstica designada pelos pais ou responsáveis. O que pode ser percebido é que existe uma escala gradual de liberdade que vai sendo dada à criança pelos responsáveis, que desde muito cedo possibilita o desfrute de uma autonomia, muitas vezes considerada precoce por outros nichos da sociedade, no processo de exploração do seu bairro.

Pelo que foi percebido, até os 3 anos a criança sempre está acompanhada dos pais ou de alguma criança maior quando se desloca pelo bairro. Entre os 3 e 6 anos já brinca



sozinha na porta de casa e freqüenta a casa de vizinhos próximos. E a partir dos 7 anos, o nível de mobilidade no bairro já é considerável. As que freqüentam o CIAC, fazem o trajeto casa-CIAC-escola sozinhas ou com colegas, independente da distância. O que pode ser percebido é que existe um campo de ação, uma zona na qual a interação da criança com o espaço se dá de forma ampla. Elas circulam por quase toda a comunidade. Em alguns locais existe uma apropriação maior, em outros, menor, normalmente essa relação está associada aos trajetos casa-escola-CIAC-casa.

Com relação à autonomia, não foi percebida uma diferença substancial entre meninos e meninas, ambos fazem trajetos diferentes, com distâncias variadas a depender do grupo que estejam acompanhando ou de alguma atividade extraordinária combinada entre amigos ou responsáveis. A diferença no nível de autonomia está associada à idade, os menores fazem caminhos mais comuns (rotineiros) e não necessariamente mais curtos, normalmente estão acompanhados de irmãos/colegas de mesma idade ou com pouca diferença.

A concentração de quase todas as crianças em idades próximas nas duas escolas municipais do bairro, a convivência no CIAC e as atividades lúdicas realizadas em grupo, como o futebol, pega-pega, esconde-esconde que envolvem várias crianças, permitem uma maior socialização mesmo entre aquelas que moram em locais diversos nas comunidades.

Existe uma mancha de apropriação e autonomia que se expande à medida que a criança cresce em idade. Paralela a essa escala, existe uma necessidade de independência que a própria família deseja/necessita que é a independência da criança no deslocamento diário casa-escola-casa. Os responsáveis, por indisponibilidade de tempo ou por refletir um comportamento cultural, onde a criança a partir dos 7 anos já é vista como competente e hábil para se deslocar sozinha pelo bairro, autorizam e estimulam essa ação. Liberdade essa que se amplia quando existe uma programação diária de atividades diversas, como para as

que frequentam o CIAC, bancas ou casas de amigos ou parentes que “tomam conta” enquanto o responsável está ausente. Esses deslocamentos livres e independentes, isto é, sem a presença de adultos e estimulados por eles, são os mais longos, com distâncias maiores. Porém, mesmo independentes para percorrer grandes distâncias (dentro do bairro), ainda não possuem autonomia para frequentar os lugares que desejam. Existem áreas que não são frequentadas pelas crianças, ou pelo menos não desacompanhadas ou por iniciativa própria. Porém quando sobrepomos o mapeamento das áreas consideradas perigosas e de restrição, como os caminhos realizados pelas crianças nos deslocamentos diários casa/escola/CIAC, percebemos que existem relações de conflito.

Neste sentido buscamos identificar classificações que tornem mais fácil a compreensão da relação entre a criança e suas ações, no espaço urbano, a partir de alguns conceitos.

CURIOSIDADE (Exploração)

A curiosidade é um comportamento exploratório que move a criança no seu processo de descobrimento e aprendizagem. A curiosidade é o impulso. A criança percebe o mundo ao seu redor através dos sentidos (paladar, olfato, tato, visão e audição) numa combinação de estímulos físicos e psíquicos. A vontade de saber é a curiosidade, que estimulada por um ou mais dos sentidos, leva a criança na busca por mais informações sobre o objeto, que assimilará e acomodará em um equilíbrio – cognitivo⁷³.

A curiosidade, ou o comportamento exploratório, é uma característica inata nos mamíferos e não seria diferente no homem, principalmente na criança, mas que pode ser expandida ou retraída a partir de estímulos colocados ou não. O nível de liberdade, neste caso, influencia em como a criança, movida pela curiosidade, explora o espaço. Neste



modelo, a liberdade e a curiosidade se apresentam como conceitos imbricados, que possuem desdobramentos no desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

“Estimular e motivar a curiosidade são imprescindíveis em um mundo onde se reconhece que todo o conhecimento é passível de erros e ilusões.” (Edgar Morin)

ESPAÇO – LIBERDADE

O espaço-liberdade é entendido aqui como um conceito-chave que define os tipos cenários possíveis na interação da criança com o espaço. Esses diferentes cenários influenciam no nível de exploração e experimentação do espaço, seja ele físico ou social. Os cenários se configuram a partir das seguintes formas de liberdade: liberdade ativa, liberdade condicionada e liberdade necessária.

Liberdade Ativa – Em um cenário onde a liberdade ativa prevalece, a criança executa uma ação autonomamente a partir de um desejo próprio. Essa ação poderá proporcionar uma experimentação intensiva do espaço.

Liberdade Condicionada – Em um cenário moldado a partir de uma liberdade condicionada, a criança só executa uma ação, fruto de seu desejo, condicionada por agentes externos. Esta ação fica, assim, limitada. O que poderá resultar numa experiência menos intensa do espaço.

Liberdade Necessária – Em um cenário estruturado sob a liberdade necessária, a criança executará uma ação a partir de uma necessidade externa, onde o seu desejo não está envolvido. Neste caso, a ação proporciona a experimentação do espaço, porém esta tende ao mínimo.

O conceito de espaço-liberdade e a curiosidade atuam de forma conjunta. A criança que possui liberdade, mas a sua curiosidade não foi estimulada ou foi reprimida, se tornará um sujeito estático, inativo. Enquanto que, a criança que é estimulada a buscar questionamentos, mas não tem liberdade para fazê-lo, poderá desenvolver psicopatologias, como a de se tornar um indivíduo temeroso diante do desconhecido. É o caso da criança que recebe os incontáveis estímulos televisivos, mas não possui um nível de liberdade que também a permita experimentar um mundo mais próximo e fazer reflexões sobre a sua própria realidade. A liberdade é o catalizadora da curiosidade.

ESPAÇO (ou mundo)

O espaço é considerado aqui como o suporte físico e social onde se desenvolve/ acontece a vida humana. Ele se divide em espaço real e espaço imaginário:

Espaço Real – O espaço físico, o suporte para corpo ou suportado por ele, conhecido através dos sentidos e, o espaço social, formado pelas condicionantes da sociedade na qual está inserida a criança. A criança identifica este espaço/objeto pela simbologia socialmente aceita.

Espaço Imaginário – Construído a partir da flexibilização do significado do espaço/objeto. Na reelaboração das vivências cotidianas, resgatadas pela memória, podem surgir tanto elementos mimetizados do espaço real, quanto, a partir da recombinação desses elementos ou de seus fragmentos, espaços novos. O objeto real ou pivô pode ser enquadrado dentro do espaço imaginário desde que comporte o gesto lúdico.

ESPAÇO-TEMPO: Movimento

É no movimento, proporcionado pela curiosidade e propiciado pela liberdade, que se encontra o aprendizado, que nada mais é do que o registro, a marca deixada por uma



ação que acontece no espaço em um determinado tempo. O aprendizado se dá partir do movimento.

O que queremos dizer é que para que a criança apreenda o mundo a sua volta, se reconheça e reconheça o outro é necessário que busque o aprendizado. Para que isto ocorra ela precisa estar em movimento, num espaço-tempo que transcorre alternadamente entre o real e o imaginário. Mas para desencadear essa ação é necessário estímulo à curiosidade e a concessão de liberdade.

Analisando a partir das variantes da liberdade ativa, condicionada e necessária, temos:

A criança que possui um estímulo à curiosidade e uma liberdade ativa, onde o seu desejo e consequente ação se dão de forma autônoma, ou assim são estimulados, criará uma relação com o espaço real e imaginário, sejam eles físicos e/ou sociais de forma plena, o que garantirá, numa escala espaço-temporal, um movimento que resultará no aprendizado e no desenvolvimento de sua personalidade integral e efetivamente.

As crianças que mesmo tendo estímulos à curiosidade, possuem uma liberdade condicionada ou necessária (passiva), terão dificuldades na apreensão desses espaços, fruto de um desequilíbrio cognitivo, que poderá resultar na construção de uma personalidade frágil, onde tanto o real como o imaginário podem se configurar em fontes de medos e angústias desproporcionais. Não é difícil imaginar que para uma criança que não possui sua curiosidade estimulada e ainda tem sua ação limitada a uma liberdade condicionada e/ou necessária, as consequências podem ser desastrosas.

Aplicação dos conceitos ao estudo de caso: Alto de Ondina e Alto da Sereia

CURIOSIDADE

Podemos dizer que as crianças envolvidas no projeto são, de forma geral, curiosas. Curiosas em saber qual o tipo de aula que ia ser dado pela ‘professora’, em saber o que ganhariam de premiação após uma das atividades, curiosas sobre o cabelo da pesquisadora, curiosas em saber informações sobre o filho da pesquisadora, curiosas em saber qual atividade seria realizada no dia seguinte, ou qual o valor do gravador que a pesquisadora usava... Todas essas questões foram motivos de perguntas insistentes. Se existe uma curiosidade inata na criança e ela deve fazer perguntas nos mais variados sentidos para tentar saciar uma vontade incontável de saber, por que as perguntas foram direcionadas às atividades no CIAC, à pesquisadora, aos seus cabelos e ao aparelho eletrônico citado? Por que não perguntaram por que o céu é azul, ou o que tem no final do arco-íris? A resposta pode estar nos estímulos colocados à curiosidade: uma ‘professora’ nova, de um biotipo diferente das demais professoras e com aparelhos diferentes. Todos estes foram estímulos colocados para aquelas crianças de uma forma não intencional, que, no entanto fizeram emergir as mais diversas questões entre as crianças.

Durante as entrevistas, quando perguntados por que não frequentavam determinado ponto da Comunidade, normalmente eles respondiam que era devido a uma proibição dos pais. E assim, invertendo os papéis, passando de pesquisadora à ‘curiosa’ (o que não deixa de ser redundância), se iniciava a fase tardia dos ‘porquês’: “mas por que eles não deixam?”. E normalmente a resposta estava intimamente ligada à violência urbana, ou então a violência pode ter se tornado uma irrefutável justificativa, quando não se tem uma resposta exata, tanto das crianças para a pesquisadora, como dos pais às crianças, e como é tão usual nas decisões políticas nas quais estão incutidos interesses outros, mas este é outro assunto.

Voltando ao sentimento de curiosidade percebido nas crianças das comunidades



em estudo, entendemos que existe uma vontade em saber, mas que precisa ser estimulado, direcionado e ofertado a eles a possibilidade de investigar.

ESPAÇO – LIBERDADE

Liberdade Ativa

O conceito de liberdade ativa descreve o cenário no qual a criança possui um desejo e executa uma ação, de forma autônoma ou a partir de um estímulo à autonomia. A autonomia deve ser entendida aqui, como um ganho de consciência nas suas decisões, com “a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e a constituição da qual ele elabora com sua personalidade”. Dessa forma, o que se pôde perceber é que existe um nível de liberdade ativa na criança moradora do Alto de Ondina ou do Alto da Sereia. Essa liberdade ativa está presente no seu deslocamento interno na casa e no entorno imediato, seja o quintal ou a frente da edificação. Normalmente quando a criança decide realizar essa ação, existem dois tipos de acordos possíveis, estabelecidos com os pais dentro de uma liberdade ativa: a criança pode sair sem avisar e assumir as consequências dessa ação; ou avisar antes de sair – neste caso não existe uma solicitação de permissão e sim, o cumprimento de uma norma estabelecida em conjunto. Ambas as situações se referem a atitudes autônomas.

A liberdade ativa pode estar presente também em ações espontâneas e momentâneas no uso da liberdade condicionada ou necessária.

Liberdade Condicionada

A liberdade condicionada é a mais constante na vida da criança de modo geral, e nas comunidades em estudo não é diferente. A experiência do espaço é condicionada à permissão dos pais ou cuidadores. A criança possui o desejo, mas só pratica a ação após

aprovação do responsável. A liberdade condicionada pode ser influenciada por diversos fatores, como: violência urbana, riscos de acidente, fatores sociais e culturais, entre outros. Associam-se a estes fatores, contra-fatores que possibilitam que a criança se desloque mesmo com esses empecilhos. A presença de um adulto ou responsável no ponto de destino, pode favorecer uma permissão.

No caso do Alto de Ondina e Alto da Sereia, a espacialização dessa liberdade acontece no interior da casa, no seu entorno imediato e nas proximidades da casa, onde estão as casas dos amigos, becos e ruelas próximo à casa ou equipamentos e áreas de lazer, como as praças e a praia, quando estes se localizam próximo à casa ou quando existe neles um ponto de apoio próximo.

É importante salientar que a liberdade condicionada pode favorecer a liberdade ativa, no momento em que a curiosidade ou o desejo leva a criança a uma ação autônoma no decorrer de uma ação condicionada. Por exemplo, quando a criança ao receber a permissão para ir até a praia, faz um desvio ou caminho incomum para chegar ao ponto de destino previamente acordado.

Liberdade Necessária

Em uma liberdade necessária se configura um tipo de experiência espacial no qual a criança não possui o desejo de executar uma ação, mas a pratica por uma necessidade ou imposição do responsável. Essa liberdade é influenciada por fatores sociais, culturais e por vezes, econômicos. Quando, por exemplo, a lei estabelece que a criança deva obrigatoriamente frequentar a escola e para isso, seus pais, seja por necessidade ou por uma questão cultural, permitem que a criança se desloque sozinha pelo espaço urbano, mesmo que, agindo desta forma, esteja infringindo outra lei. Outro exemplo seria o de permitir que a criança se desloque até o mercado, no interesse único do adulto responsável.



Esta liberdade proporciona uma experiência do espaço, no entanto, não existe o desejo da criança envolvido. Porém, a liberdade ativa pode favorecer a liberdade condicionada, quando ao receber a permissão para se deslocar sozinha até um ponto por interesse único do adulto, a criança ganha o *know-how* desse deslocamento e num momento em que desejar executar essa ação tenha como contra-fator de influência na condição, a sua experiência anterior. Seria o caso, por exemplo, de uma criança que se desloca sozinha até a escola, ou até o mercado e que em determinado momento deseje visitar um amigo que mora nas proximidades desses destinos e assim, o pai permite, entendendo que a criança já possui experiência suficiente do espaço e pode se deslocar por ele sem nenhum risco.

Da mesma forma pode haver o favorecimento de uma liberdade ativa a partir da liberdade necessária, quando a partir da experiência do espaço em uma liberdade necessária, por algum estímulo, seja de curiosidade ou desejo, a criança faz um desvio ou caminho alternativo no seu deslocamento.

Nas comunidades em estudo a liberdade necessária se espacializa no interior da casa, no entorno imediato, no caminho realizado até a escola (para aquelas crianças que estudam em escolas no próprio bairro e que fazem o percurso sozinhas), no deslocamento até o mercado ou casa de cuidador (vizinho que cuida da criança enquanto os pais estão fora) e no deslocamento até a casa de vizinhos ou comércio executando alguma ação prescrita pelos responsáveis.

Esse tipo de liberdade é a que registra as maiores distâncias físicas no deslocamento da criança, entrando muitas vezes em conflito com questões normativas (leis) e com os motivos pelos quais os responsáveis limitam a criança na experiência do espaço.

ESPAÇO NAS COMUNIDADES

No caso deste estudo em específico, o espaço em questão é o lugar onde as 8

crianças entrevistadas vivem, isto é, as comunidades, podendo haver referências à Cidade de Salvador.

Espaço Real

Trata-se de um recorte na Cidade de Salvador, caracterizado por ser um assentamento com urbanização precária e por vezes, moradias também precárias, localizado em dois importantes bairros da cidade. O Alto da Sereia e Alto de Ondina são dois morros entrecortados por ruelas, becos e escadarias. Esse espaço urbano peculiar é caracterizado por inúmeras precariedades físicas, ambientais e sociais, porém a sua localização em uma das áreas mais privilegiadas da cidade, a proximidade com o mar, com o Jardim Zoológico e a inserção em bairros que se diferenciam devido aos contextos sócio-econômicos e culturais diversos, permite à criança práticas sócio-espaciais e representações mentais importantes.

Espaço Imaginário

O espaço imaginário aqui colocado, são as possibilidades de recriação dos espaços físicos e sociais reais no imaginário da criança. O que verificamos é que a criança percebe o espaço através da brincadeira e o reconfigura a partir de influências internas e externas.

Representações simbólicas do espaço, influenciadas pelo espaço real e pela criatividade própria da criança, resultam na transformação de um espaço físico-social real, em um espaço físico-social imaginário. A criança recria o espaço físico e também o seu contexto social. Essa apropriação dos espaços imaginários criam situações imaginadas que revelam a identidade infantil do lugar. A diversidade do espaço real suscita um aumento exponencial das possibilidades de recriação de espaços imaginários.



ESPAÇO-TEMPO: Movimento e Aprendizado no Alto de Ondina e Alto da Sereia

É difícil afirmar qual foi, é ou será o aprendizado de uma criança proporcionado pela vivência no Alto de Ondina e Alto da Sereia, em tantas variáveis possíveis. A pergunta que fazemos é como o espaço urbano dessas comunidades, aliados ao espaço social pode influenciar na construção da sua identidade e relação com o espaço urbano?

Segundo Coelho (2011),

“Indivíduo e ambiente são nas suas interações construídos cotidianamente, e a imagem do espaço vivido, neste caso a favela, enquanto objeto é uma unidade complexamente organizada, percebida e representada, onde, ao mesmo tempo, o contado da criança com diversas possibilidades de apropriação suscitada pela diversidade do lugar, permite que esta se auto-organize com o outro, num processo de constituição de identidades.”

Assim como Coelho, acreditamos que o espaço das comunidades é um espaço vivido cotidianamente, sujeito a uma lógica própria, onde seus habitantes “são os atores sociais que caracterizam o lugar”. Porém, outros fatores podem caracterizar o lugar e por sua vez, influenciar no sentimento e entendimento que as crianças moradoras possuem sobre a sua realidade. Condicionantes externas à comunidade, que não envolvem diretamente seus habitantes, como decisões políticas por exemplo, podem influenciar fortemente na configuração física e situação sócio-econômica de uma favela, que por sua vez, estruturam ou modificam a realidade vivida por essas crianças.

Assim, se considerarmos que esse lugar diverso, como são as comunidades estudadas, possuem também uma configuração urbana de espaços públicos essencialmente degradados, formados por becos, ruelas e escadarias, sem uma mínima infraestrutura

adequada, somado a espaço social também diverso, onde, além das sempre referenciadas relações sociais mais próximas, existe também uma relação de proximidade com a violência - e/ou com o seu discurso -, a falta de qualidade na educação ofertada pelo governo e todo um sistema que coopera para que crianças pobres não desfrutem de um ambiente saudável, então, o que podemos afirmar é que o aprendizado proporcionado por esse espaço urbano é, no mínimo, paradoxal.

O que temos então é uma experiência de cidade, em suas relações espaciais e sociais que não corresponde ao todo do espaço urbano. Por mais diverso que seja o suporte sócio-espacial de um bairro pobre ele não conseguirá explicitar toda a variedade de relações que podem ser encontradas em uma cidade. No entanto, estamos falando de crianças, que ainda não se deslocam autonomamente e nem frequentemente pela cidade. O mundo urbano de uma criança, principalmente em sua fase de socialização, entre os sete e onze anos, se coincide com as fronteiras do seu bairro. Para tanto, consideramos neste trabalho que, estando apta a experienciar o espaço urbano do seu bairro, como ficou demonstrado no caso das crianças moradoras das comunidades do Alto de Ondina e Alto da Sereia, a criança deve desfrutar de liberdade para viver o seu bairro e estar em contato com experiências de cidade distintas, fruto de atravessamentos possíveis mesmo no interior da sua comunidade.



Se eu fosse Ilze...

PROPOSTA PROJETOAL



RUA LÚDICA

Encantada com os caminhos da comunidade, caminhos esses percorridos pelas crianças e (re)construídos por elas nos seus deslocamentos diários para a escola, para o CIAC, para o mercado, mas também esporádicos como para a praia e casa de amigos, fui percebendo que esses eram os seus lugares de lazer. Por um lado, por serem restritos os espaços de lazer especializados, como praças e parques nas comunidades, por outro, a proximidade com a casa, a liberdade existente e por reconhecer no caminho, a “rua”. Este espaço genuíno do brincar, do encontro, das trocas, das possibilidades e também dos riscos.

Em outro momento da pesquisa, a leitura “Quando a rua vira casa” do antropólogo Carlos Nelson, me abriu outras perspectivas no entendimento do que representa a rua. Qual seu verdadeiro potencial e como é na rua, da brincadeira, do estar e do passar que se dá o contato e se cria a relação da criança com cidade.

Foi nesse momento que a palavra “lúdico” ganhou sentido no meu trabalho. Até então imaginava a tradução do lúdico no discurso de lazer, criatividade, cores e sempre num tom infantil. Quando Carlos Nelson faz sua crítica ao espaço especializado das áreas de lazer ou áreas verdes, Rua Lúdica ganha pra mim, um outro significado: a importância da rua vivida e construída pelas relações. Assim, aparece um conceito que seria a importância ou a função pedagógica da rua, principalmente quando estamos tratando de crianças. Quando Ivan Illich coloca que boas cidades educam de um modo que escolas nunca serão capazes, me faz pensar que geração será essa formada pela cidade em que vivemos.

1a. e 3a. Alto da Sereia
2a. e 4a. Alto de Ondina

Fotos: J. Finn (2011)
Mel Travassos (2012)





No ciclo que se forma com o processo de produção da cidade e (re)produção das relações sociais, a criança aparece com um sujeito que recria o seu espaço, através da sua cultura lúdica e dos atravessamentos que ocorrem no seu ambiente particular, familiar e no público.

O objetivo desta proposta é fazer com que a criança esteja em contato com a rua. Que tenha a possibilidade de conhecer as possibilidades de ação existentes no ambiente urbano e que com a sua experiência e aprendizado construa a sua identidade e a sua relação com a cidade. Para isso, não pretendemos oferecer apenas ambientes seguros, especializados e coloridos, consideramos que ter a vivência da rua também é condição *sine qua non* para que a criança se desenvolva, entendendo-se como sujeito participante da construção do espaço urbano. Não queremos, mais uma vez, espaços desenhados por adultos e para adultos, no sentido de oferecerem a falsa sensação de segurança para pais/ cuidadores, queremos uma rua não especializada, uma rua silenciada em suas funções pré-definidas.

“[...] o que funciona mesmo como Rua Lúdica não é o que permanece como préconstruídos do lazer: jogos e brincadeiras, ou mesmo o uso do chamado ‘tempo-livre’, que por si só já se opõe a trabalho: tempo ocupado. A ludicidade da rua é justamente o ludismo silenciado na rua, no lazer nessa rua. Daí dizermos que a rua lúdica é a rua silenciada.” (Pimentel, 2004, p. 10)

Braga - Portugal
Vila Mariana
Avenida Paulista

Fonte: Nascimento (2009)

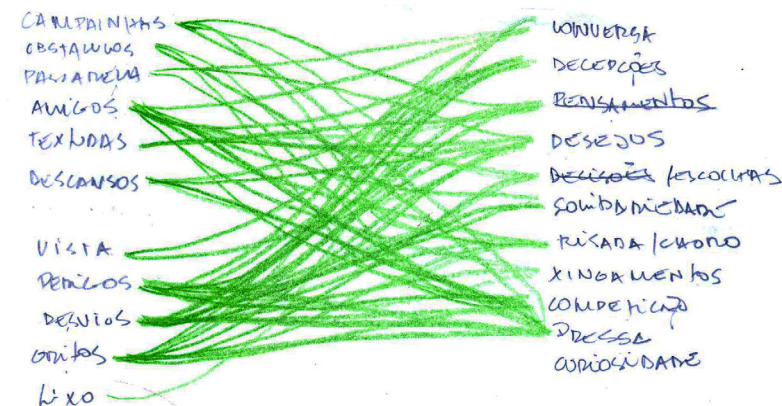
–“Se eu fosse governadora, como é mesmo? Ilze. Se eu fosse Ilze... – Dilma? – É, Dilma...”

Desde muito tempo me acompanhava o “caminho de tijolos amarelos” da estória infantil O Mágico de Oz. Minha intenção era a de criar um caminho-de-criança, que a levasse para a Cidade, ao mundo urbano, ou “mundo dos humanos”, como aparece na estória contada por Débora no primeiro dia de entrevistas.t

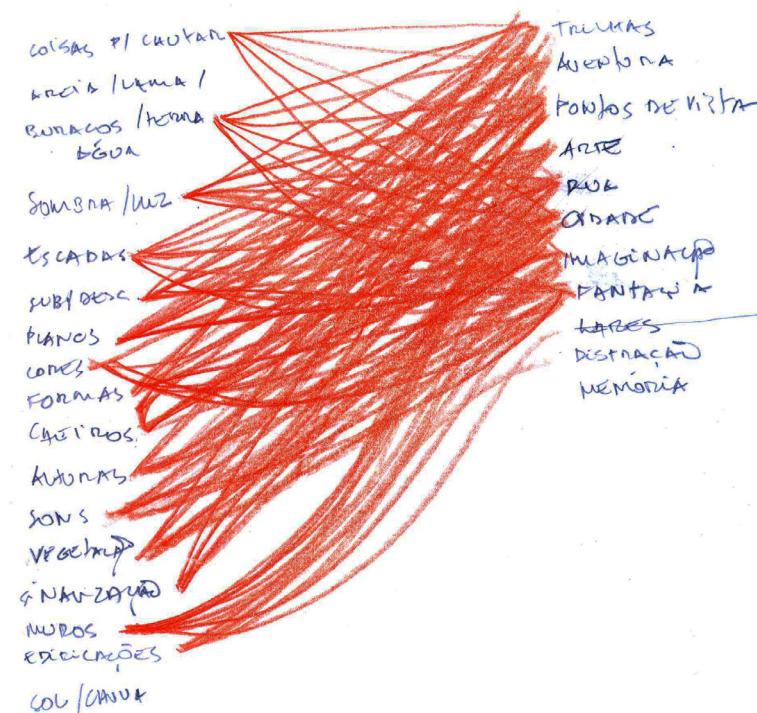
Minhas impressões me levavam a querer criar um caminho com o qual a criança se identificasse de imediato, que reconhecesse a primeira vista um lugar seguro, agradável e instigante. A idéia de incrementar o caminho com equipamentos isolados, ou que trouxessem mais diversão e quebrassem a rotina estava presente. Essa idéia ficou adormecida por um tempo.

A busca por elementos do real, pelo menos daquele referente às crianças com as quais trabalhei, fez com que eu criasse um mapa de objetos físicos e abstratos do caminho, com elementos materiais, sentimentos, desejos e outros. O primeiro mapa representava aquilo que eu tinha percebido diretamente, pela observação em tempo real e assistindo aos vídeos feitos nos trajetos CIAC-CASA, acompanhando as crianças. Porém outros elementos foram surgindo, mesmo que não expressados por eles naqueles momentos, apareciam para mim como possibilidades de ação, no sentido de Affordance, de Gibson (OLIVEIRA, 2006), onde a possibilidade de ação existe independente do sujeito percebê-la.

Assim, dois fluxogramas foram criados, um que elencava os elementos do caminho expressos pelas crianças extraídos da fala ou ação destes e outro que expressava as minhas impressões. O segundo passo, buscando uma análise desses elementos, separei, de forma superficial, aquilo que eu considerava físico/material do que era, para mim, abstrato. E comecei a ligar o elemento físico às sensações, sentimentos ou conceitos que acreditava



Elementos presentes nos caminhos percebidos através da fala ou ação da criança



Elementos presentes nos caminhos identificados pela autora

estarem relacionados. Com isso, percebi que as sensações poderiam ser provocadas direta ou indiretamente por quase todos os objetos e conseguir ler mais claramente, como o espaço modificado pode construir e interferir nas relações da criança com o espaço, com os outros e com ela mesma. Isso me ajudaria na elaboração da proposta arquitetônica. Novamente deixei este processo em *standby*.

Paralelo a isso, a ansiedade na busca por alguma referência material, me fazia permanecer por horas e horas em busca de projetos de referência nas imagens da internet. Minha busca era por qualquer coisa que remetesse a caminho, trilha, rua, trajeto, criança e cidade. Depois de muito tempo e frustração, decidi alterar o conteúdo da pesquisa, foi então que parti para os “espaços-urbanos-criança”, “parque-urbano-criança”, “praça-criança”, “projetos-urbanos-crianças”, “projetos-arquitetônicos-crianças” e todas as variações desse tema. Foi então que me deparei com um projeto de praça, na verdade por um aparelho da praça em específico, que me chamou muito a atenção. Mesmo se tratando de um equipamento pequeno – o que não correspondia as minhas expectativas iniciais -, as formas, as cores, o uso pelas crianças registradas nas fotos que encontrei me fascinava por tratar-se de um projeto muito diferente dos que estamos acostumados a ver em parques infantis. Uma dessas pessoas para quem “apresentei” o “projeto”, como não poderia deixar de ser, foi para meu filho. Gael disse: “Pô... que legal... ohhhh... que massa!” e me pedia para ir e voltar nas fotos, e a cada momento, em cada foto, soltava um “ohhh..”. E assim, fui percebendo que alguma coisa poderia sair dali.

Num outro momento, conversando com um amigo sobre o projeto e já sabendo tratar-se do “Sculptural Playground”, projeto do escritório alemão Annabau de 2011, para a cidade de Wiesbaden na Alemanha, comentei que a forma me lembrava da “Fita de Moebius” – a primeira vez que ouvi falar das magias dessa fita, foi na fala e demonstração de como confeccioná-la, da professora Susana Olmos durante uma aula de Atelier I - Na mesma noite da conversa, a lembrança da “Fita de Moebius” continuou me seguindo, até

que no dia seguinte, resolvi buscar informações sobre ela.



Permanecendo dentro dos entendimentos compreensíveis – aqueles, que para mim, passam um pouco distantes da matemática – consegui apreender alguns conceitos. Trata-se de um espaço topológico, concebido pelo matemático August Ferdinand Moebius (1790-1868) em 1858, quando buscava estudar noções de orientabilidade. É dele, o conceito de “triangulação”, tão comum na prática do estudante de arquitetura – o cadastro arquitetônico. Das características da Fita de Moebius, extraímos: é uma superfície com uma componente de fronteira; é não orientável – isto é, uma linha perpendicular (normal) ao plano não tem a mesma direção em todos os pontos da superfície; possui apenas um lado; e possui apenas uma borda. Eu fiquei fascinada. Para mim, não existia a necessidade urgente de se conhecer o porquê, matematicamente explicado das suas características. Algumas demonstrações do que caracterizam a fita são tão interessantes, que deixar-se levar pela magia da fita, torna-se mais conveniente do que buscar as razões teórico-matemáticas.

Assim, buscando mais informações sobre a Fita de Moebius, achei um artigo sobre Lacan e sua teoria sobre espaços topológicos. Achei que poderia ser interessante ler um pouco sobre Lacan, uma vez que estava bastante entretida com os assuntos de psicologia e não houvera visto nada sobre este autor. Porém a introdução na discussão de Lacan, não foi muito proveitosa. Não consegui absorver muita coisa, achei que precisaria dedicar um tempo a mais, que já não havia, levando-se em conta o prazo do TFG. Um dos textos sobre Lacan fazia referência a uma artista plástica – Lygia Clark. Deixei Lacan de lado e voltei à investigação sobre a Fita de Moebius, desta vez, nas imagens. E comecei a perceber que havia uma relação estreita entre a Fita de Moebius e a artista Lygia Clark, pelo menos na pesquisa por imagens. Eram recorrentes imagens de suas obras na pesquisa, em especial uma foto onde ela corta a Fita de Moebius, processo que realizei momentos antes e que achei incrível. A curiosidade me levou na busca por mais informações sobre aquela foto, foi



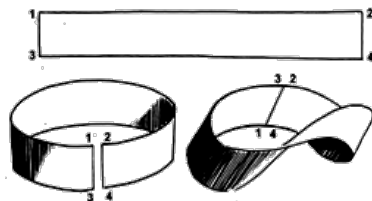
então que descobri tratar-se da obra interativa “Caminhando” (1963), onde Clark propõe que a obra é o ato do participante. Segundo a artista, “a obra é o seu ato”.

O “percuso-Moebius” que realizei entre o meu “caminho” e o “Caminhando” de Lygia Clark e que me levou novamente ao “caminho”, marcaram definitivamente o desafio de estruturar uma proposta para o caminho e o caminhar das crianças do Alto de Ondina e Alto da Sereia.

Aproximações: Fita de Moebius - Caminho - “Caminhando

Fita de Moebius

Não orientável;
Cada perpendicular tem uma direção diferente, uma infinidade de possibilidades;
Possibilidade de transformação;
Continuidade;
Possui apenas uma borda, um lado, uma componente de fronteira;



Caminho

A importância de poder se perder para se encontrar;
Protagonismo da criança;
A experiência individual e em grupo;
Possibilidades de Ação Caminho;
Caminho – Continuidade na cidade, sem fragmentação;

Caminho – a experiência caminha junta, experimentando o bom e ruim continuamente, revezando e acontecendo ao mesmo tempo – a realidade da rua, existe apenas uma vida – um imã, com seu lado positivo e negativo, que absorve tanto a experiência boa e quanto a má;

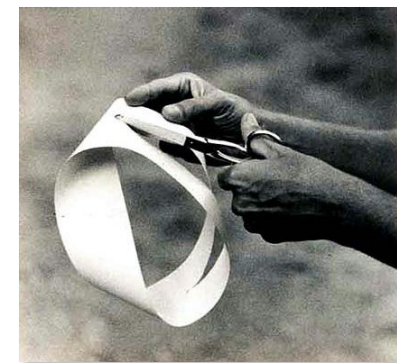
Caminhando (Clark)

Para Clark, a fita “quebra nossos hábitos espaciais”;
Ato realizado pelo participante;
A transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto. Inicialmente é apenas uma potencialidade – com o ato, se transformará em uma realidade única, total, existencial;

A possibilidade de escolha de Caminhando, dexando-se inclusive a possibilidade de se perder e se encontrar;

Caminhando –Nenhuma separação entre sujeito e objeto;

Caminhando – Obra e sujeito tornam-se indissociáveis;



“Caminhando” de Lygia Clark (1963)

Fonte: <http://multiplosdearte.wordpress.com/2012/03/08/homenagem-a-lygia-clark/#more-528> Acesso 26/04/2012

MEU CAMINHO I

A primeira etapa da proposta foi de identificar as potencialidades desses possíveis caminhos. Em um plano geral de intervenções, que vai além dos limites das comunidades, foram identificadas nove possíveis caracterizações para os caminhos. Em uma escala crescente, temos: Caminhos do CIAC, Caminho da Escola, Caminho da Vila Matos, Caminho do Zoológico, Caminho da Faculdade, Caminho do Rio (Garibaldi), o Caminho Universal - que caracterizaria aqueles possíveis de terem acessibilidade universal - e o Caminho Lúdico, que está em todos como possibilidades e que acreditamos ser a característica principal da rua. Outro caminho foi identificado como possibilidade, principalmente lúdica, o Caminho das Pedras, passando por trás do morro, ligando a Praia da Onda à Praia da Paciência pelas pedras.

A intenção de intervir nos caminhos começou a se delinear em uma projeção desse caminho, em sua face estrutural - recuperação de escadarias, calçadas, balaustradas, criação de espaços livres - e buscando uma caracterização de possibilidades lúdicas - aliando a estruturação à uma linguagem que pudesse ser identificada e lida pela criança e que ela reconhecesse naquele espaço, o seu pedaço. A intervenção seria um elemento contínuo que percorresse todo um percurso escolhido, que não necessariamente deveria corresponder a um dos caminhos



Identificação dos caminhos e suas potencialidades na escala de bairro

anteriormente caracterizados, podendo ser um percurso que se sobrepusse por vários trechos dos caminhos apresentados.

Escolhi o percurso entre a parte alta do Alto da Sereia e a Av. Garibaldi, na altura do parquinho, passando pela Praia da Onda, pela área do “Brejo” (Alto de Ondina), subindo a 4a. Travessa e descendo em direção à Garibaldi pela 1a. Travessa do Corte Grande, Rua da Lama, até chegar ao parquinho da Garibaldi. Trabalhando esse trajeto conseguiria criar um caminho que levasse qualquer criança das duas comunidades a circular pelas comunidades e pelas áreas de lazer especializadas disponíveis e fazer com que circulem com maior liberdade e confiança dos pais.

Porém a intervenção na estruturação ou qualificação do caminho, apenas criando um lugar seguro para a criança circular sem risco de acidente, e mesmo criando através de elementos lúdicos as possibilidades de ela recriar o espaço pareciam insuficientes para fazer com que aquela criança estivesse na rua, ou reconhecesse ali o seu espaço, outras variáveis interferiam e precisavam ser trabalhadas.

MEU CAMINHO 2

Voltando ao material da investigação, reconhecemos nas liberdades existentes a chave para a proposta. Entendemos que existe um desequilíbrio na intensidade das experiências obtidas a partir das liberdades ativa, condicionada e necessária. A relação

LIBERDADE	EXPOSIÇÃO AO ESPAÇO URBANO	INTENSIDADE DA EXPOSIÇÃO
Ativa		
CONDICIONADA		
NECESSÁRIA		

entre a exposição ao espaço público e a intensidade dessa exposição é desproporcional, quando comparamos a exposição em função das liberdades. Considerar que a liberdade necessária possibilita à criança percorrer as maiores distâncias dentro do espaço urbano, e por tanto, possui um nível de exposição maior, não quer dizer que a experiência desses espaços seja intensa. A intensidade com a qual a criança é atingida por fatores de a(fetivação⁷⁴, estímulos que a afetam e (por isso) a ativam em seus movimentos cotidianos, é maior, quanto maior for a sua liberdade ao estar no espaço público. Por isso acreditamos que equiparar os desdobramentos dessa relação deve ser o objetivo desta proposta projetual.

Para isso, analisamos o que há em cada uma das liberdades, o que as constrói e condiciona. Quais elementos aparecem como desvios fazendo com que ações presentes na liberdade ativa apareçam dentro da liberdade condicionada ou necessária, ou mesmo possibilitando que a partir da liberdade necessária, a criança conquiste mais possibilidades de decisões e ações autônomas. Os principais elementos encontrados foram:

Liberdade ativa: Desejo da criança, ação da criança, curiosidade, autonomia;

Liberdade Condicionada: Desejo da criança, concessão de liberdade por parte dos pais, curiosidade, pontos de apoio, autonomia;

Liberdade Necessária: Necessidade, concessão de liberdade por parte dos pais, estímulo a ação independente, ponto de apoio, obrigatoriedade;

O que temos em comum e que funcionam como elementos potencializadores é o desejo, a curiosidade, a autonomia, a liberdade concedida para que exista a ação e como definidor em diversos momentos está presente o ponto de apoio.

74 Fator de a(fe)tivação: expressão cunhada por Suely Rolnik em seu Cartografia Sentimental (1989) para significar o corpo sendo tocado pelo invisível da experiência, aguçando sua sensibilidade sobre aquilo que te contagia. “Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de fator de a(fe)tivação em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro, ou um gosto...[...]Enfim, você é quem sabe o que lhe permite habitar o ilocalizável, aguçando sua sensibilidade à latitude ambiente”. ROLNIK (1989:39)

É importante ressaltar que o ponto de apoio de que estamos falando se refere ao que chamamos de ponto de apoio fechado, isto é, só funciona como ponto de apoio para aquela criança que possui uma relação direta, seja com a escola, com o CIAC - sendo aluna - ou com parentes e conhecidos no bairro - quando ficam sob sua tutela. Neste último caso, para que funcione como um ponto de apoio e proporcione maior liberdade, deve haver o prévio consentimento em supervisionar a criança, o que acaba por limitar a sua função.

Por tanto os elementos que serão trabalhados devem priorizar estes pontos.

Estimular a curiosidade, despertando o desejo e a possibilidade de ação. Criar dispositivos que funcionem como pontos de apoio abertos que colaborem com a concessão de liberdade e que estimulem a mobilidade autônoma.

Percebemos que, entre as crianças envolvidas no projeto, a mobilidade dentro das comunidades ocorre independente da distância, do risco de acidente ou violência se este deslocamento está sendo pautado pela liberdade necessária, porém sendo este um deslocamento onde, unicamente, o desejo da criança está envolvido, como por exemplo ir a praça, ou a casa de amigos, o que chamamos de deslocamento para o lazer, os limites reaparecem. Vemos nesta questão a necessidade de se propor soluções que recriem desvios para essa norma. Os pontos de apoio abertos aparecem como uma possível solução, mas o que poderia funcionar como ponto de apoio aberto, público, que atendesse a todas as crianças?

A função principal do ponto de apoio seria o de proporcionar maior liberdade para a criança, despertando seu interesse e criando mecanismos que dissolvam os limites impostos no seu deslocamento para o lazer, isto é, recriando a mesma sensação de segurança que a escola ou o CIAC proporcionam para ela e para o seu responsável. Nestes casos o que se apresenta como “sensação de segurança” é o espaço literalmente fechado com portaria,

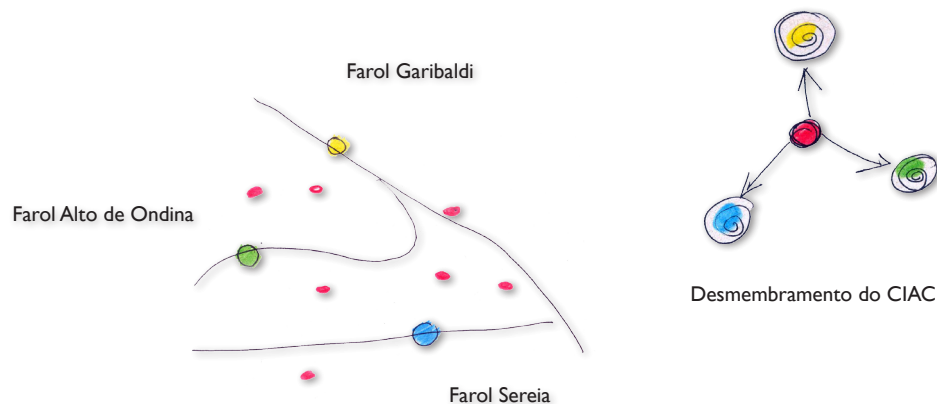
muros e grades, e a presença de adultos que se responsabilizam temporariamente por aquelas crianças.

Chamamos “sensação de segurança”, porque acreditamos que esses dispositivos são colocados para driblar a também “sensação de insegurança”, tão constante na vida urbana contemporânea, principalmente das grandes cidades dos países em desenvolvimento. Porém, não podemos afirmar que muros altos, grades e uma vigilância militar possa realmente trazer segurança, ou do contrário. No entanto, a presença de pessoas, do olhar do outro nas comunidades é o que faz com que o deslocamento da criança aconteça. E é nesse ponto que acreditamos estar o que pode trazer para o lado de fora, a sensação de segurança.

Consideramos que esses pontos de apoio abertos, que a partir de agora chamamos de Faróis, em referência a esses olhares que trazem segurança, deveriam funcionar, entre outras coisas, como uma unidades desmembradas do CIAC, abrigando funções como biblioteca, brinquedoteca, centro de atividades diversas (como música, dança, apresentações artísticas, etc.) para crianças e que pudesse atender ocasionalmente também a demandas da própria comunidade na qual está inserida, como, por exemplo, reuniões dos moradores, pais, jovens, etc. O desmembramento seria interessante por descentralizar as atividades desenvolvidas no CIAC, poder abrigar funções que não dispõem de espaço no edifício do Centro além de envolver mais a comunidade no funcionamento desse equipamento, podendo haver inclusive, uma parceria entre o CIAC e os centros comunitários no gerenciamento desses faróis.

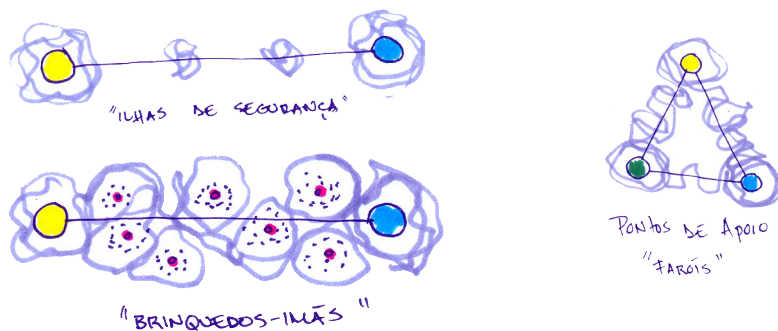
Porém, para que funcione como ponto de apoio aberto, é imprescindível que seja elaborado um programa de funcionamento que corresponda à proposta, que as atividades desenvolvidas nesses faróis não se voltem apenas para o interior do edifício e que a arquitetura deste, colabore com o programa.





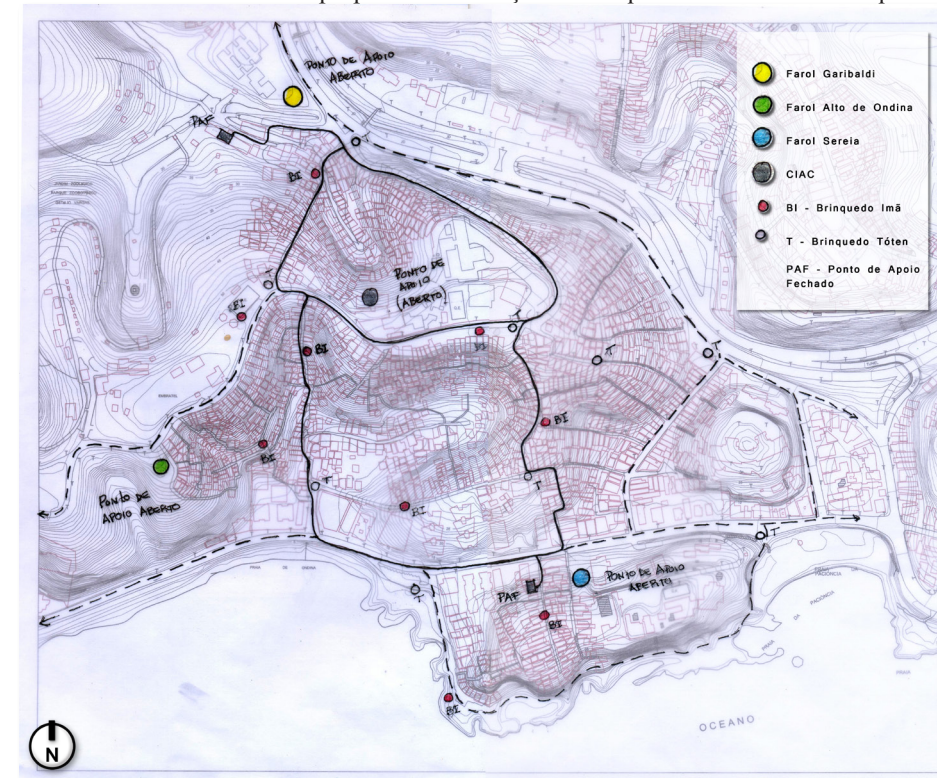
Assim, elencamos, para a instalação desse equipamento, pontos críticos da sensação de insegurança, ou do risco de violência apontados pelas crianças durante a investigação. Os três lugares limites: a Praça do Alto de Ondina, a Avenida Garibaldi e a Avenida Oceânica (nos limites das comunidades). O lugar exato para implantação foi escolhido com base na disponibilidade de terreno apropriado, com espaço para a implantação do Farol e a possibilidade de se qualificar o espaço como área de lazer para a criança e moradores de forma geral.

Com a disposição dos três faróis em pontos estratégicos, temos cobertas áreas críticas das comunidades. No entanto, existe o risco de criarmos “ilhas de segurança” no entorno dos faróis, impedindo que a intervenção atinja as comunidades como um todo e que



se mantenha a mobilidade autônoma da criança restrita apenas às áreas próximas às suas casas e de conhecidos. Isto é, apenas frequentarão os faróis, aquelas crianças que morem no seu entorno.

Para resolver essa questão, usamos como estratégia a curiosidade e a sensação de segurança, provocadas pelas próprias crianças e para elas mesmas. Acreditamos que um elemento que desperte sua curiosidade, pode fazê-la se deslocar no espaço urbano e a presença de outras crianças, além de ser considerado aqui como o maior estímulo à curiosidade, pode também ser um dissipador da insegurança infantil diante do desconhecido. Como estímulo à curiosidade propomos a instalação de brinquedos-esculturas e brinquedos-



Inserções dos Faróis e Brinquedos Imãs - Escultura e Totens
 _____ Percuso diário das crianças: Escola-CIAC (Liberdade Necessária)

totens em diversos pontos do caminho, criando uma rede de “brinquedos-ímãs”, que funcionariam como chamarizes, atraindo a criança para a rua, através do despertar da sua curiosidade.

Um caminho de criança, formado pelas próprias crianças. Elas se supervisionam, criam possibilidades para elas mesmas e para outras, que veem na presença da outra a possibilidade de estar também usufruindo das possibilidades que o espaço público oferece.

Para este trabalho, Rua Lúdica, apresentaremos esboços do farol, dos brinquedos e dos totens, escolhendo para detalhamento o Farol e Praça da Sereia, um dos brinquedos desenvolvidos e um exemplo de implantação fora da praça.

O BRINQUEDO

Durante a investigação com as crianças das comunidades percebi que os brinquedos presentes nas praças do Alto de Ondina e na pracinha da Garibaldi eram citados como os grandes motivos da escolha desses lugares como locais preferidos. As crianças listavam os brinquedos disponíveis como balanços, escorregadores, “sobe-desce” (gangorra). Esses são os brinquedos clássicos de um parque infantil e como não poderia deixar de ser, provoca euforia entre as crianças. Porém, quando tratamos de brinquedos, uma infinidade de possibilidades aparece e em todas elas, a criança é conquistada, por mais simples que seja.

Para a escolha ou desenvolvimento de um brinquedo, o que podemos usar como referência é uma classificação dos aparelhos em função da idade e do tipo de estímulo que queremos provocar e as habilidades que podem ser desenvolvidas. O escritório alemão Richter Spielgeräte GmbH, especializado no desenvolvimento de projetos de playgrounds,



Tipos de Percursos

apresenta em seu catálogo⁷⁵ uma tabela síntese do que deve ser levado em conta no desenvolvimento de um projeto de acordo com a faixa etária da criança. Segundo o escritório, para a faixa de idade das crianças envolvidas diretamente neste projeto, entre 6 e 10 anos, é essencial o movimento. Os ambientes devem favorecer o desenvolvimento de atividades esportivas, a formação e aperfeiçoamento de habilidades, competições lúdicas, jogos sociais, estimulando a criatividade, a fantasia, a curiosidade e a sede de conhecimento. Para isso, sugerem que os aparelhos e espaços proporcionem experimentar alturas, desenvolver crescentes habilidades físicas, correr riscos, jogos com bolas e trabalhar com ferramentas.

Os espaços destinados à recreação infantil aparelhados com brinquedos são chamados de *playgrounds*, assim como conjuntos de brinquedos que permitem um percurso para a criança ou que permita várias atividades ao mesmo tempo, tendo a possibilidade de ser usado por mais de uma criança. Pesquisando sobre os brinquedos existentes para criança, tanto em espaços públicos, como privados, percebi que, no Brasil, predominam três tipos de playgrounds: a casinha de madeira, o conjunto balanço-escorregador-gangorra e mais recentemente, a união dos dois anteriores numa versão menor, com peças coloridas montáveis em material plástico. Nestes exemplo citados, fica clara a especialização do objeto, mesmo que exista ainda a fascinante capacidade de a criança modificar o seu entorno e o brinquedo de acordo com o sua necessidade lúdica. Deixar que a criança crie o seu espaço ou aparelho a partir de elementos que a princípio podem não ter função, é deixar em

75

Richter Spielgeräte GmbH (2006). Disponível em www.richterspielgerate.de

aberto as possibilidades de ação que eles oferecem. Partindo desse princípio decidimos por adotar para o desenvolvimento do brinquedo a idéia de brinquedo-escultura. Esse tipo de brinquedo é inspirado na própria apropriação da criança dos elementos do espaço público. Um muro, uma pedra, uma rampa ou um corrimão são exemplos de objetos presentes no espaço público urbano que a partir de uma prática espacial da criança podem se tornar brinquedos, e isso deve ser acima de tudo, permitido

Na pesquisa de brinquedos e playgrounds que permitiam percursos, percebemos que poderíamos classificá-los de acordo com o tipo de percurso: vertical (árvore), horizontal suspenso (ponte) e topológico.

Com base nesses percursos, foram sendo feitos esboços sobre o que poderia funcionar como um brinquedo-escultura, que possibilitasse as experiências para a faixa etária envolvida e para as demais a partir de um crescente ganho de habilidades.

Outras diretrizes nortearam a elaboração da proposta do brinquedo: a reprodutibilidade, já que seriam instalados em diversos pontos das comunidades; as dimensões, devido a falta de espaços vazios amplos; o material, favorecendo a instalação, o manuseio e a durabilidade.

Brinquedo-Totem

O brinquedo-totem foi pensado como mais um objeto que estimule a curiosidade da criança, em uma outra linguagem (diferente da dos brinquedos-esculturas), explorando outros estímulos e auxiliando na sinalização dos equipamentos propostos.

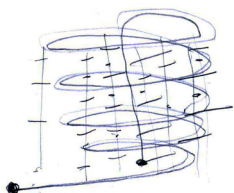
Sugerimos quatro totens diferentes, criando em cada um, um estímulo para a criança. Os totens devem contemplar estímulos acústicos, sensoriais, de criação e de competição lúdica.

Esboços: Brinquedos Imãs

Brinquedo-escultura

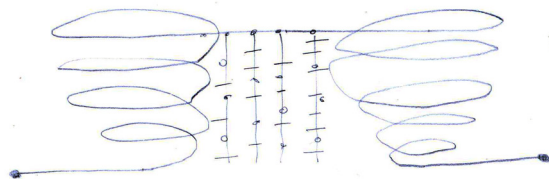


...bola descendo as escadas



Árvore

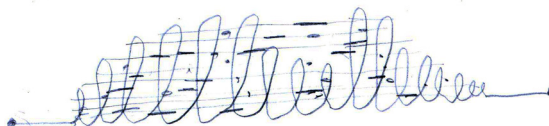
Percurso vertical



Ponte

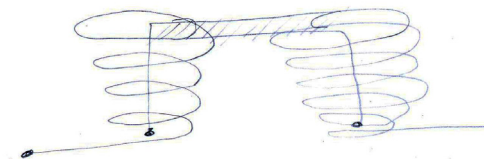
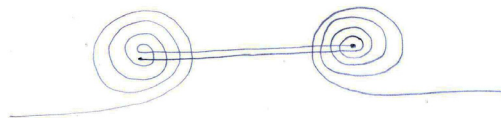
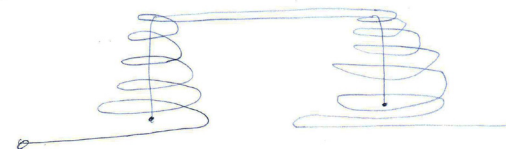
Percurso vertical e

horizontal suspenso



Topológico

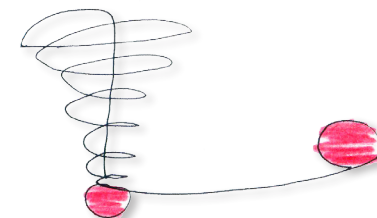
Percurso que acompanha o
desenho do objeto com
possibilidade de percursos
de superfície



Os traço dos brinquedos-esculturas surgiram do caminho. Caminhos percorridos pelas crianças e pela bola que desce as escadas no futebol improvisado nos patamares das escadarias do morro.

A continuidade desse percurso é simbolizado pela esfera que inicia o brinquedo e o encerra, para resurgir em um outro lugar.

O percurso contínuo que o objeto espiralado proporciona é, ao mesmo tempo, vertical e horizontal, interno e externo, assim como a Fita de Moebius.



... assim surge o brinquedo-escultura

Esboços: Brinquedos Imãs

Brinquedo-escultura

O brinquedo-escultura será executado em tubo de aço galvanizado com revestimento térmico condutivo (Isolante Térmico Nanotech 4), que reflete raios UV, impedindo que a superfície do brinquedo alcance temperaturas elevadas e impedindo corrosão.

O brinquedo e seu entorno deverão seguir as recomendações da NBR 14350 -1/2,(Segurança de Brinquedos de Playground). O projeto deverá respeitar a altura máxima de 2,5 metros. Área de circulação com piso de segurança com absorção de impacto com dimensão mínima de 1,50 metros em toda a extensão do brinquedo. Nesta proposta usaremos a caixa de areia, que terá pelo menos 30 cm de profundidade.

Para a fixação do brinquedo no solo, considerando que o seu desenho colabora com a estática do objeto, serão deixadas esperas em aço ou ferro a partir das esferas de concreto que possibilitarão chumbar o brinquedo em blocos de concretos enterrados no solo.

De acordo com as diferentes propostas (Árvore, Ponte e Topológico) outros componentes serão incluídos, as dimensões serão modificadas. Essas informação estão detalhadas nas respectivas pranchas.

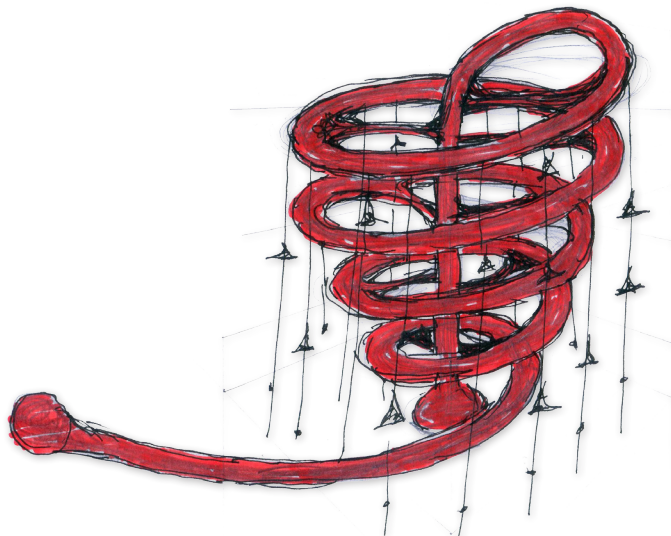
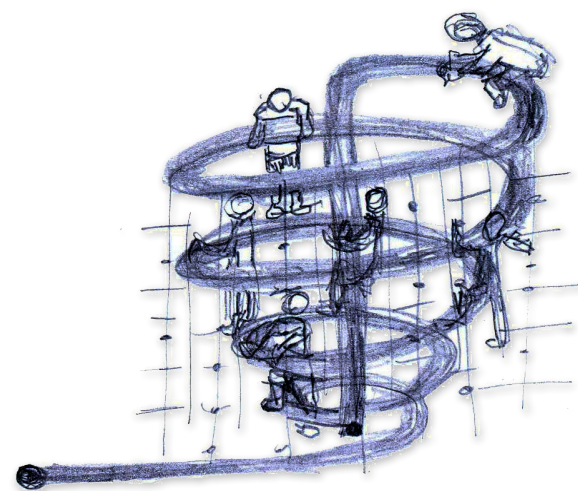
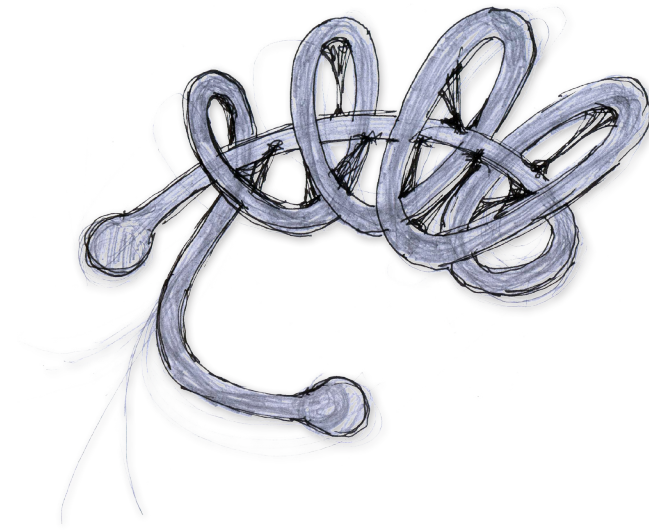
Tubo Aço - Diâmetro 200mm

Esfera de Concreto - Diâmetro 600mm

Cor - Vermelho

Altura máxima - 2,5m

Estudos para brinquedo -escultura : Árvore



“Sculptural Playground”. Projeto do escritório alemão Annabau (2011), para a cidade de Wiesbaden, Alemanha



Spiral & Wave (1978). Escultura em aço inoxidável no Wollongong City Gallery do artista plástico Bert Flugelman. Austrália



Magistratparken. Esculturas-brinquedo em aço inoxidável da artista plástica Beatrice Hansson (2002-2003). Estocolmo, Suécia.

Esboços: Brinquedos Imãs

Totens

Os totens elaborados em Rua Lúdica são aparelhos interativos, onde as formas e cores, sons, jogos e sombras proporcionam momentos de diversão no espaço urbano. É formado por três mastros que possuem em sua extremidade superior painéis translúcidos em cores distintas que produzem, por meio da ação do sol, um reflexo em cores no solo. Os painéis são em policarbonato e possuem um tela de proteção em aço. As cores e o direcionamento destes mastros indicam a direção dos 3 faróis que complementam a proposta de Rua Lúdica.

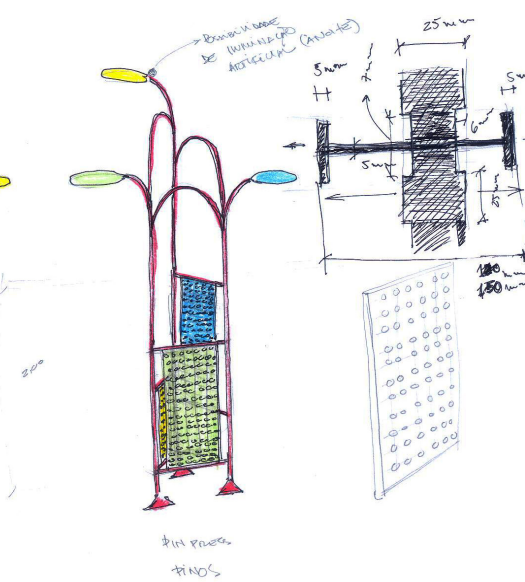
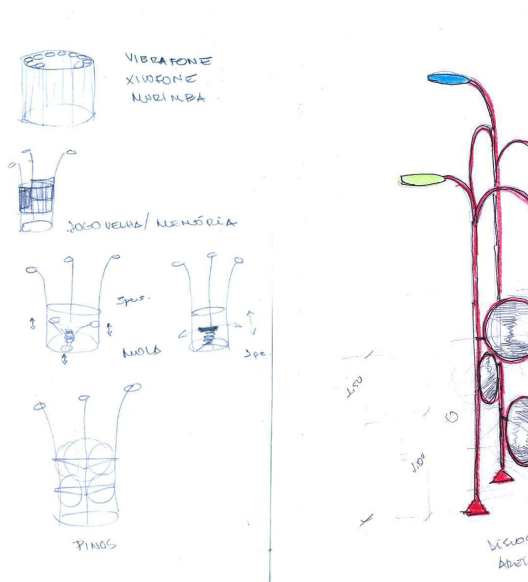
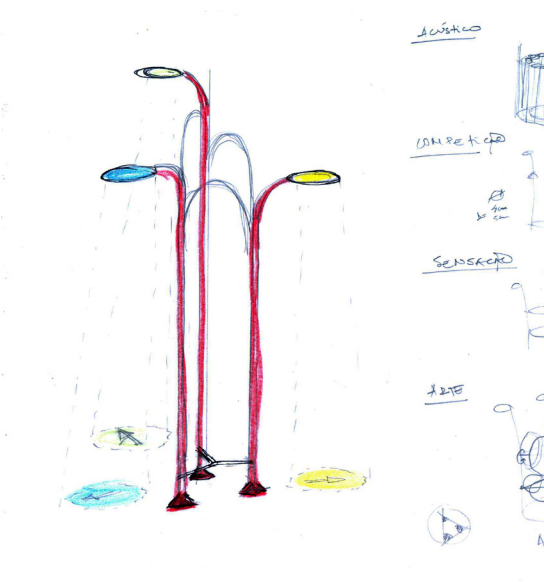
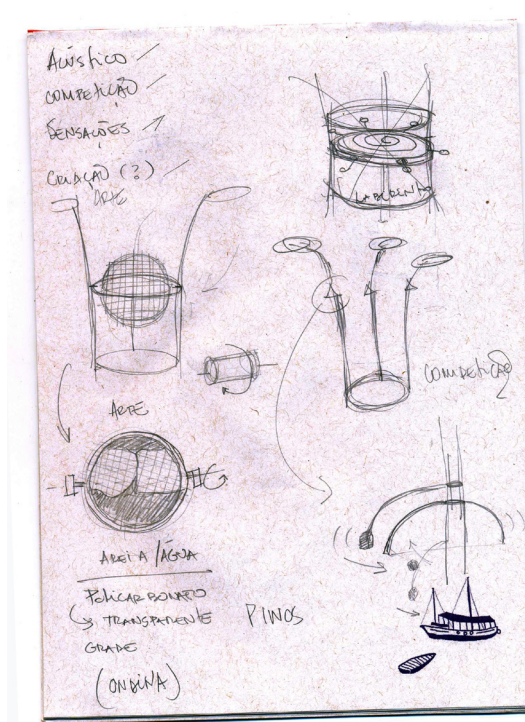
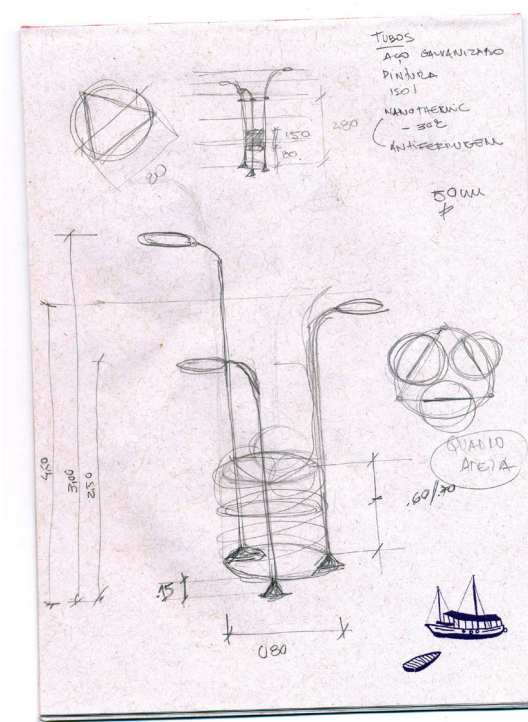
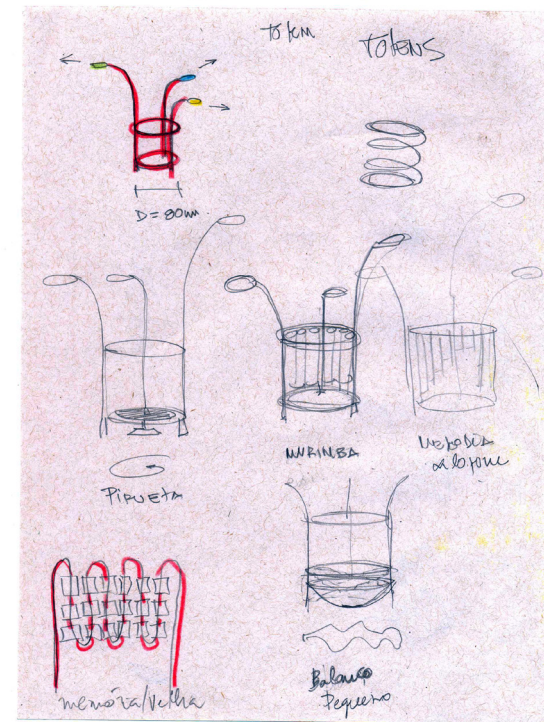
Na parte inferior dos mastros, encontram-se os elementos com os quais o usuário/criança pode interagir. Pensados para proporcionar ao usuário diferentes estímulos, foram elaborados 8 totens diferentes que se dividem entre:

Acústico - Nos quais o usuário poderá produzir sons, através de instrumentos que se assemelham ao vibrafone e ao xilofone, podendo ser tocados com uma sandália de borracha ou pedaço de madeira.

Competição lúdica - Nestes totens, a competição lúdica entre crianças poderá ser realizada sob duas formas. Uma que possibilita jogos como o Jogo da Velha e Jogo da Memória, e outra com teste de habilidade e resistência física, semelhante ao “pau-de-sebo”. Neste a competição poderá ser realizada por até três crianças que terão como objetivo escalar os mastros e tocar o sino que existe no topo.

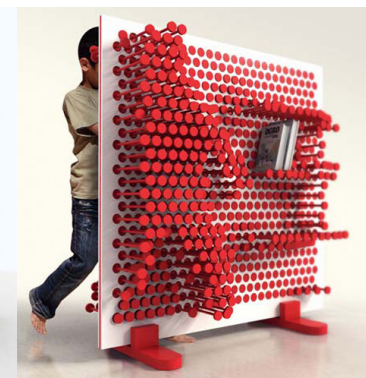
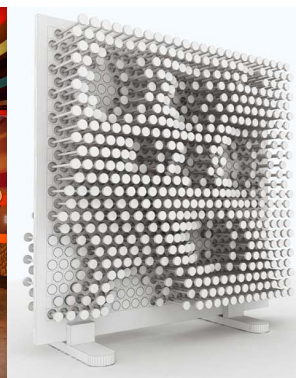
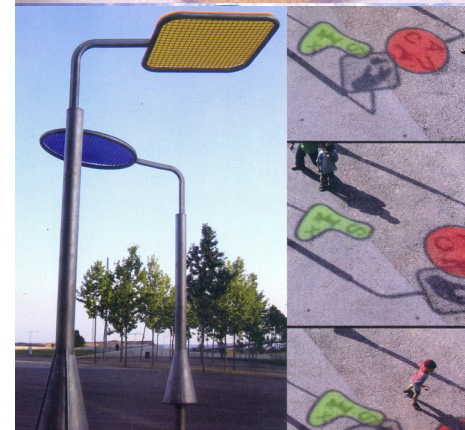
Criação (Arte) - Um dos totens de criação é formado por 3 painéis circulares, compostos por uma base plástica de alta resistência e pinos móveis que possibilitam a criação de relevos de formas variadas a depender da profundidade que se colocam cada um dos pinos. A criança pode criar o seu “quadro” e deixá-lo compondo a paisagem do espaço urbano, estando aberto a modificações por outros usuários.

Outro totem de criação, também formado por três painéis circulares, combina dois elementos, a água e a areia. Entre duas placas translúcidas de policarbonato, vedadas nas extremidades e



protegidas por uma tela de aço, a água e a areia, formam as mais variadas imagens, podendo ser modificadas ao rotacionar o painel e pará-lo em nova posição.

Sensação - Dois totens foram elaborados para este estímulo: o disco, onde a criança, através de uma plataforma giratória conseguirá rotacionar sobre o eixo do seu corpo, através de impulso dado com os braços na parte fixa do totem; e a plataforma de equilíbrio, erigida sobre uma mola e com 3 extremidades onde três crianças poderão brincar ao mesmo tempo, sentadas ou em pé, pulado ou brincado com o peso do corpo, apoiadas nos mastros e partes fixas do aparelho.



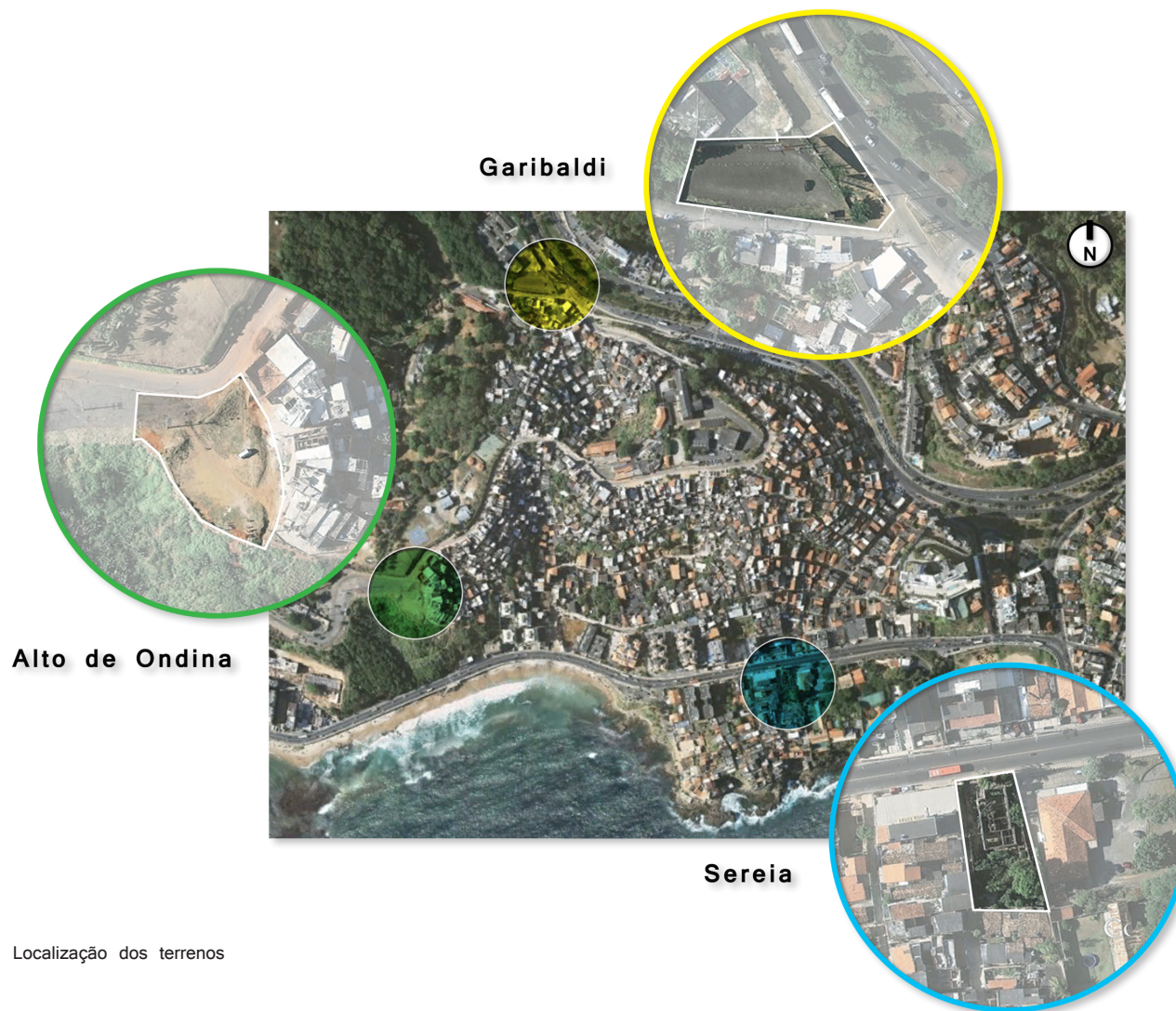
PRAÇAS E FAROL (Ponto de Apoio Aberto)

Em Rua Lúdica propomos a inserção de três faróis em pontos diferentes nas comunidades: Garibaldi, Alto de Ondina e Alto da Sereia. Para isso, foram identificadas áreas disponíveis nos respectivos locais. No Alto de Ondina, em particular, a área escolhida foi a Praça Alto de Ondina, inaugurada em 2009. Neste caso, haverá apenas a inserção do equipamento e brinquedos. Na Garibaldi, a inserção do equipamento será realizada em um terreno localizado no início da Rua do Corte Grande, esquina com a Rua do Jardim Botânico. Este terreno hoje é usado como estacionamento por usuários e funcionários dos centros médicos e comerciais da Avenida Garibaldi. Já no Alto da Sereia, o terreno escolhido se localiza na margem da Avenida Oceânica, ao lado da Ladeira da Aiocá, um dos acessos ao Alto da Sereia, próximo também à entrada da Vila Matos.

Características dos terrenos:

Garibaldi (1.780 m²)

Terreno plano, limitado pela Avenida Garibaldi e pela Rua Jardim Botânico a leste e ao sul, e pelo Colégio Evaristo da Veiga e um pequeno trecho do Jardim Zoológico nos lados opostos. O terreno possui em sua extensão longitudinal um córrego canalizado que deságua



Localização dos terrenos



no córrego da Avenida Garibaldi. Grande parte do terreno é asfaltada, não havendo quase nenhum tipo de vegetação. Nos limites do terreno não há calçadas ou qualquer pavimentação para o pedestre.

Alto de Ondina (1.350 m²)

O terreno do Alto de Ondina, onde hoje existe a Praça Alto de Ondina, possui dois níveis, um situado ao nível da pista (cota +50m) e outro variando entre as cotas +45m e +46m. A diferença é vencida por uma escadaria, taludes de grama e rampas. A praça é aparelhada com um pergolado de eucalipto, um quiosque, jardins e um tanque de areia com brinquedos (conjunto balanço - escorregador - gangorra). Possui também, conjuntos de mesas e bancos em concreto que ficam sob o pergolado e bancos de madeira na parte mais alta. A praça é limitada pela Ladeira do Jardim Zoológico e por uma rua sem saída de paralelepípedo. Ao sul, é limitada pela área arborizada de inclinação acentuada, onde estão localizadas as nascentes das fontes Chapéu de Couro e Chega Nego. O projeto da Praça inclui também o Mirante do Alto de Ondina que se estende a oeste até a frente do antigo restaurante Alto de Ondina.

Alto da Sereia (865 m²)

O terreno do Alto da Sereia se localiza nas margens da Avenida Oceânica. Até bem pouco tempo ainda era possível encontrar no local a ruína de um antigo casarão. Hoje com a sua demolição restou apenas a balaustrada na frente do terreno que possui um desnível de 2 metros em relação ao nível da calçada (cota +10m). O desnível total do terreno é de 14 metros (da cota +10m à cota +24m) até o nível da Avenida Maria Rosa, dividido em 5 patamares (+ 12m/14m, +17m, +20m, +23m e +24m). A oeste, o terreno é limitado pela Ladeira da Aiocá, uma das escadarias de acesso à parte alta do Alto da Sereia.



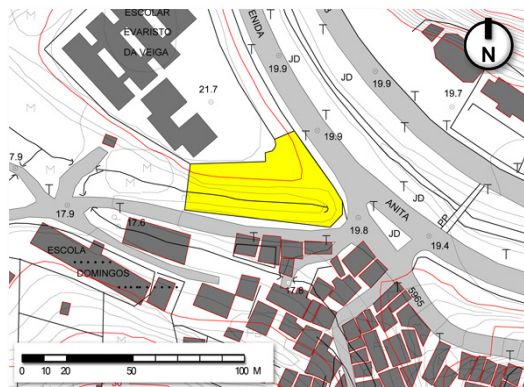
Terreno na Garibaldi
Fotos: Mel Travassos (2012)



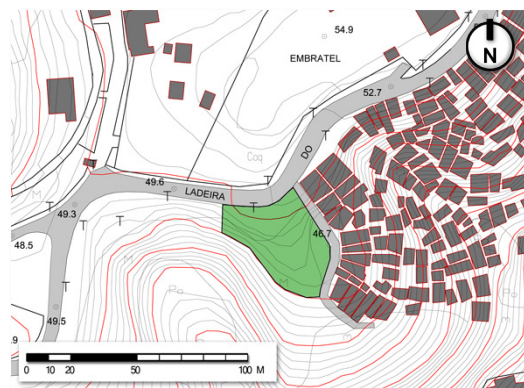
Praça do Alto de Ondina
Fotos: Manu Dias - AGECON (2009)



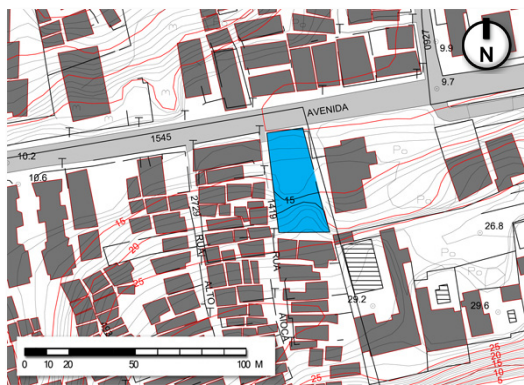
Terreno no Alto da Sereia. Ainda com a ruína do antigo casarão e atualmente
Fotos: J. Finn (2209) / Mel Travassos (2012)



Garibaldi



Alto de Ondina



Alto da Sereia

Necessidades da Proposta:

Farol

Inserção do edifício em três terrenos diferentes: técnica construtiva simples; maleabilidade do projeto para inserção em terreno plano e em níveis; possibilidade de rotacionar o projeto em função de uma orientação correta sem que se perca a legibilidade da proposta;

Partido arquitetônico condizente com a proposta - Ponto de Apoio Aberto: o Farol estará aberto às crianças usuárias da rua e da praça, portanto a arquitetura deve proporcionar um acesso mais livre e a permeabilidade do olhar, sendo este o primeiro convite para se adentrar no edifício ou sair dele;

Diretrizes formais que incitem a curiosidade e proporcionem experiências sensório-motoras diferentes das predominantes naquele recorte da cidade.

Programa do edifício: o edifício deve contemplar área suficiente para realização de atividades em ambiente coberto; estoque de material necessário para realização das atividades e mobiliário; sanitário; e copa. O edifício deve ter dimensões mínimas, uma vez que o objetivo da proposta é que a criança permaneça mais tempo no espaço público externo, servindo, o farol, apenas como ponto de apoio.

Praça

No caso das praças, três propostas seriam necessárias e em cada caso, de acordo com as suas especificidades locais, programas diferentes seriam desenvolvidos. No entanto existem necessidades que consideramos comuns a todas e que devem ser trabalhadas: a praça deve, acima de tudo, possuir áreas livres e amplas para livre circulação, espaços atrativos e agradáveis. Deve proporcionar experiências sensório-motoras, independentes dos aparelhos ali instalados. Deve existir a possibilidade de subir, descer, correr, sentar, deitar, descansar, sentir, explorar, criar percursos e do encontro. Em síntese, deve proporcionar possibilidades de ação.

Com a instalação dos faróis, dos brinquedos-esculturas e totens, a praça deve colaborar na efetivação da liberdade ativa no espaço público, aberto e fechado.

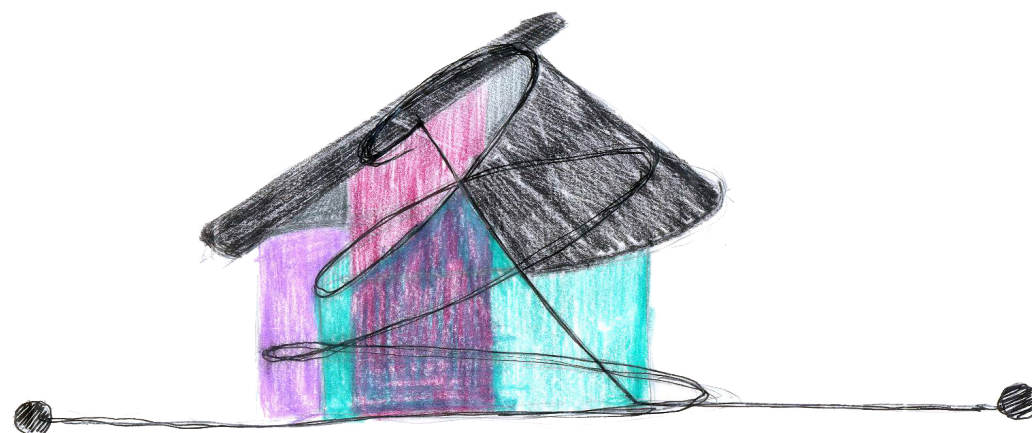
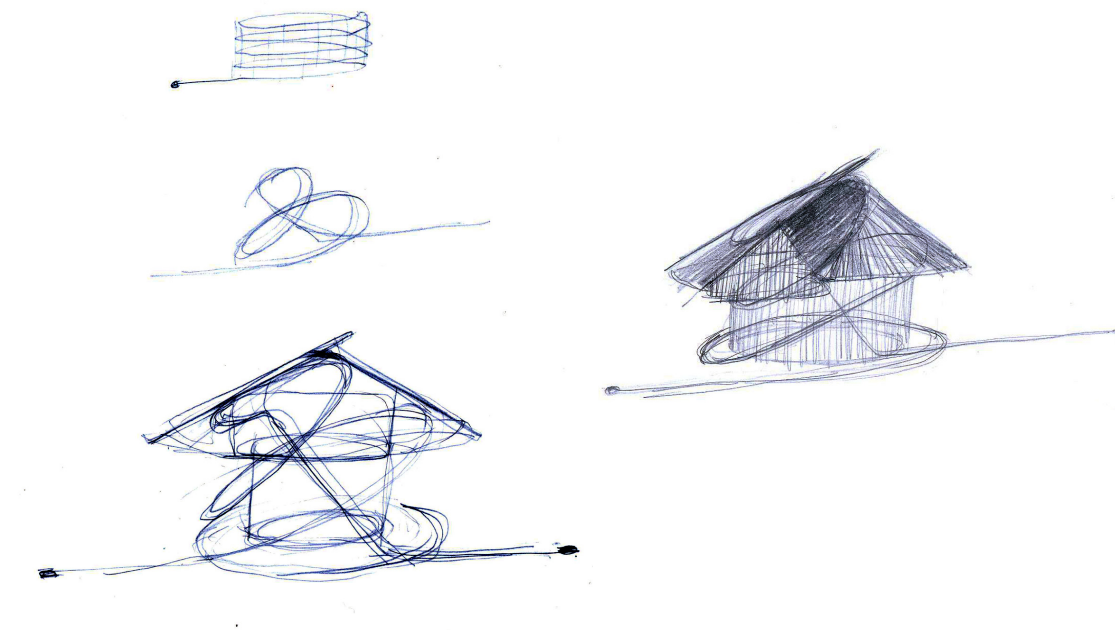
Esboços: Farol

Espiral

As primeiras idéias sobre o partido arquitetônico do Farol buscava um diálogo com o brinquedos-escultura desenvolvido anteriormente. A estrutura do edifício seguiria a mesma lógica do brinquedo. Uma estrutura tubular metálica em formato espiral que sustentaria a cobertura e o fechamento lateral. Um objeto contínuo que surgiria também em uma esfera de concreto e que se elevaria em espiral até alcançar o topo do edifício, mantendo-se a mostra, para daí curvar-se para o interior do edifício, onde sustentaria a escada de acesso ao segundo pavimento, saindo ao nível do piso do primeiro pavimento para o exterior do edifício encerrando-se em uma outra esfera.

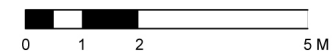
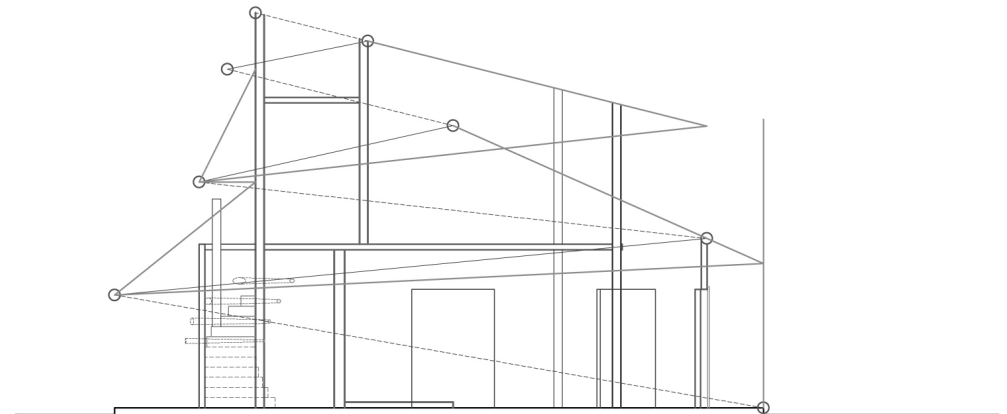
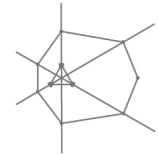
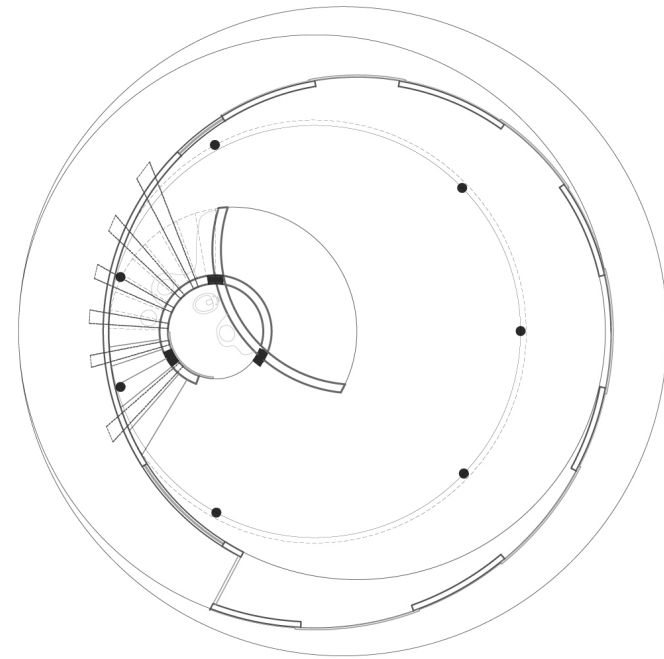
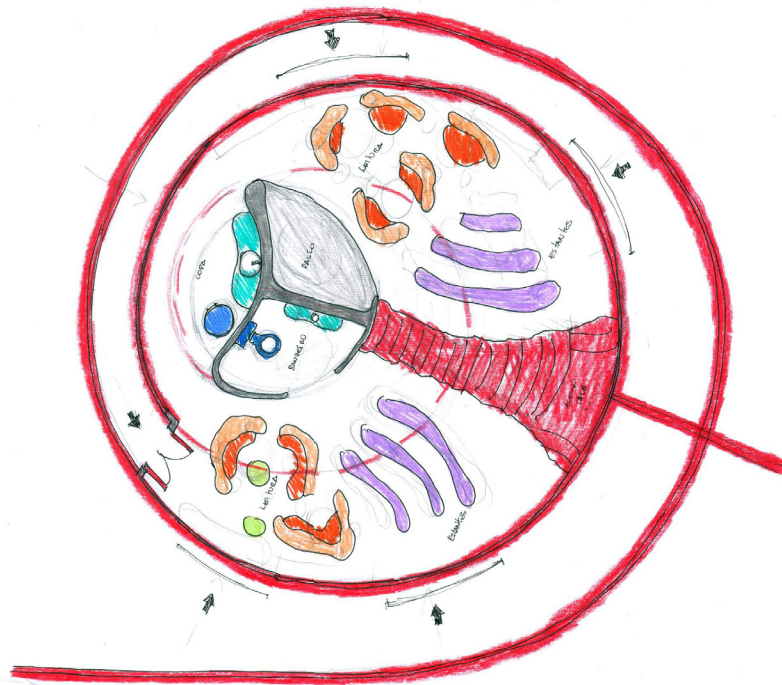
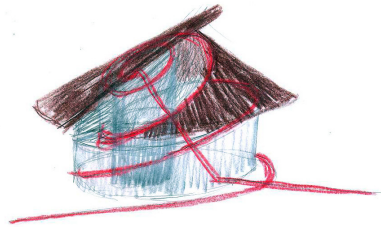
Porém, muitas dificuldades foram surgindo em relação a estrutura do edifício, sua cobertura e alocação do programa no espaço interno. Seria um projeto caro e de difícil execução, devido à estrutura tubular robusta que necessitaria.

Outro fator que me fez desistir desta proposta foi a necessidade de implantação em área plana. O projeto teria uma área de projeção de aproximadamente 85m², o que, no caso do terreno no Alto da Sereia, que se caracteriza pelo escalonamento em três níveis, ocuparia uma boa parte da área plana do terreno, dificultando a inserção de outros aparelhos, como os brinquedos-ímãs, e restringindo as áreas livres aos níveis de menores dimensões.



Esboços: Farol

Espiral



Esboços: Praça

Praça da Sereia

Mesmo estando à margem da Avenida Oceânica e a princípio ser voltado para esta avenida, o terreno possui grande potencial de área comum aos moradores do entorno. As casas da Ladeira da Aiocá e da Avenida Maria Rosa, voltadas para o terreno confirmam essa potencialidade. Outro ponto positivo é a possibilidade da construção de um acesso por meio de plano inclinado à parte mais alta da Comunidade.

Próximo à praça, está a Escola Municipal Ana Nery, que atende grande parte das crianças do Alto da Sereia e Alto de Ondina, existindo assim, um fluxo de crianças pelo local diariamente. Da mesma forma, com a proximidade com a Vila Matos, área que tem a maior concentração de comércio, a praça se constituiria em um dos caminhos possíveis, nesse deslocamento.

Os primeiros esboços da Praça da Sereia ainda tinham como Farol o de estrutura em espiral (referência ao brinquedo-escultura) que seria implantado no primeiro patamar do terreno (cota +12m). Os brinquedos-esculturas seriam alocados nos demais níveis. Nesta proposta buscamos preservar a balaustrada remanescente do antigo



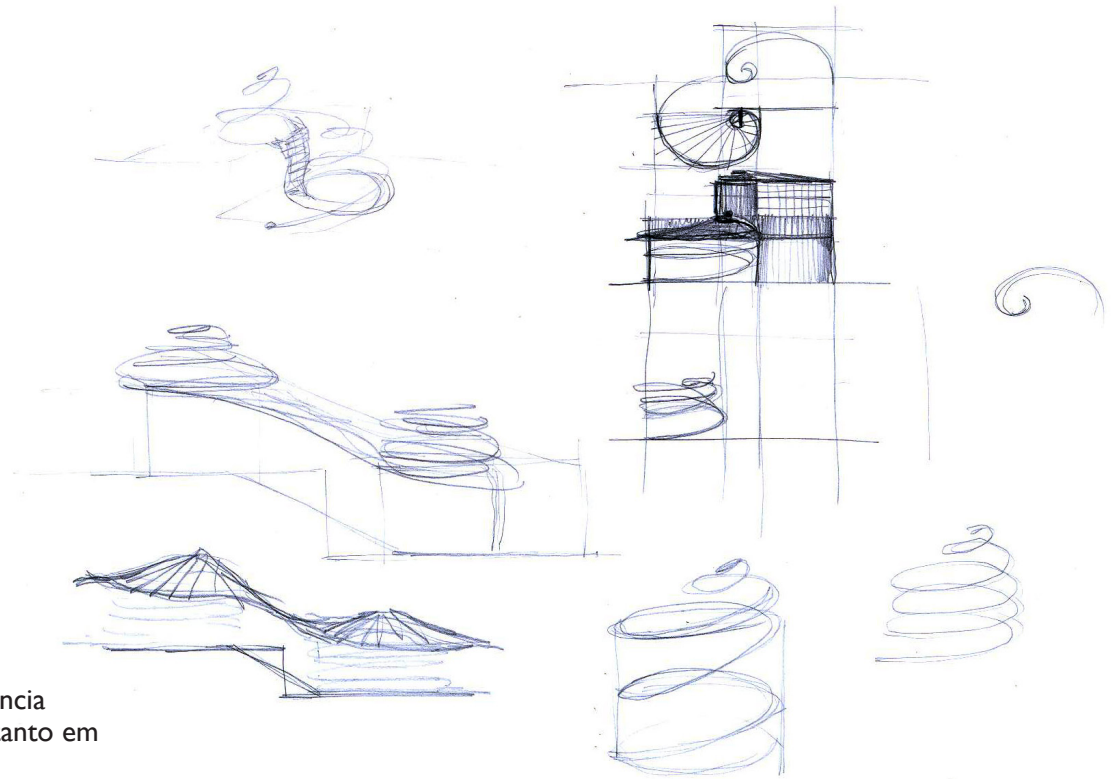
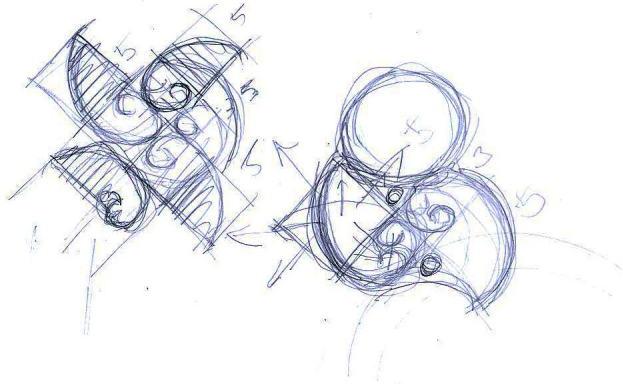
Primeiro esboço da implantação do Farol (espiral) no Alto da Sereia

casarão. O acesso seria realizado por escadas e rampa até a cota +14 m e a possibilidade de acesso por plano inclinado entre as cotas + 14m e + 23 m, com paradas intermediárias. Posteriormente esta proposta foi alterada em função da mudança no partido arquitetônico do Farol.

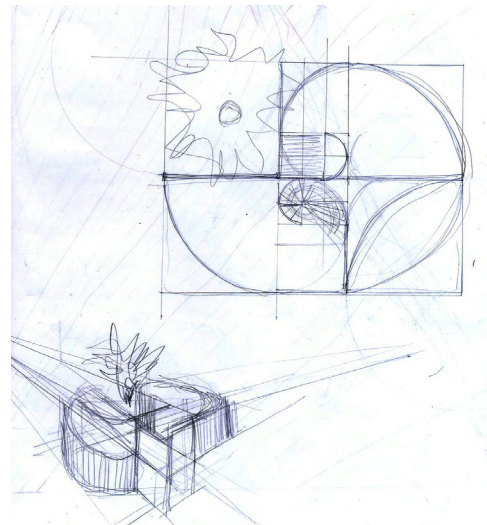
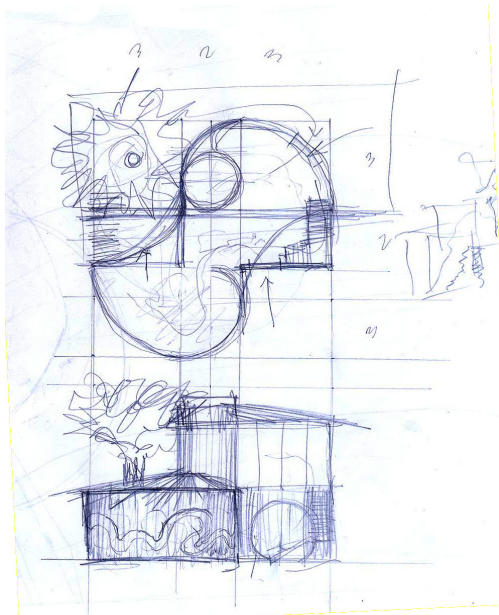


Esboços: Farol

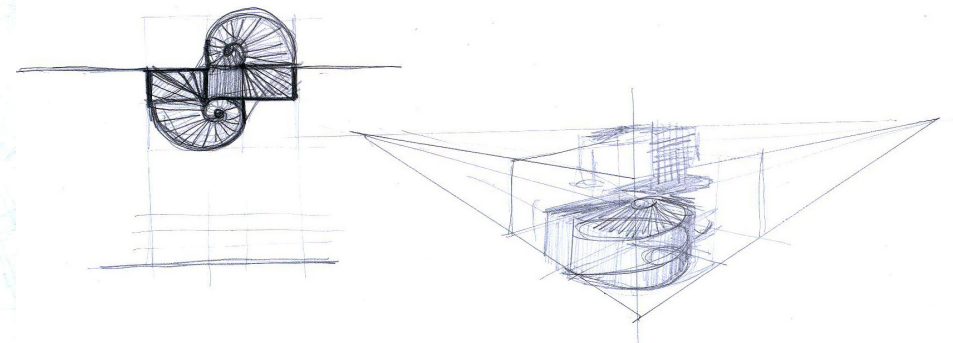
Nautilus



Novas idéias foram surgindo... O formato da concha Nautilus (Sequencia Fibonacci), buscando nela uma solução para implantação do edifício tanto em um como em dois níveis...

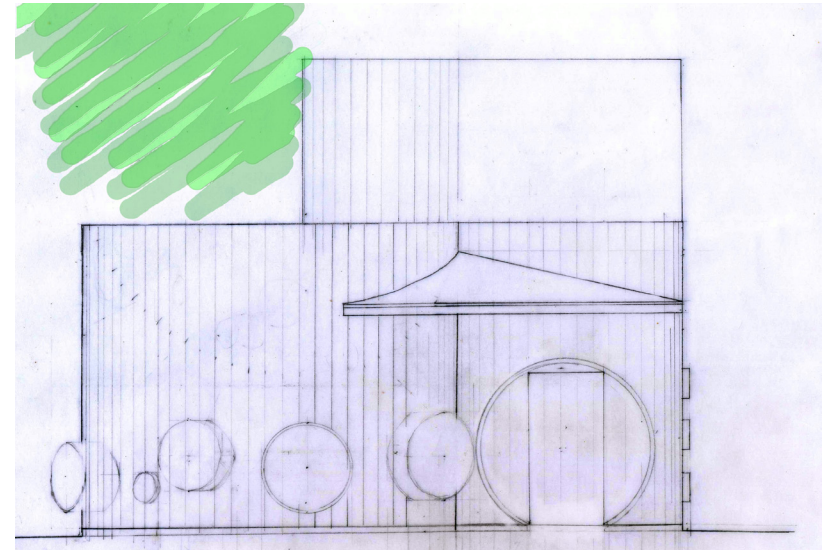
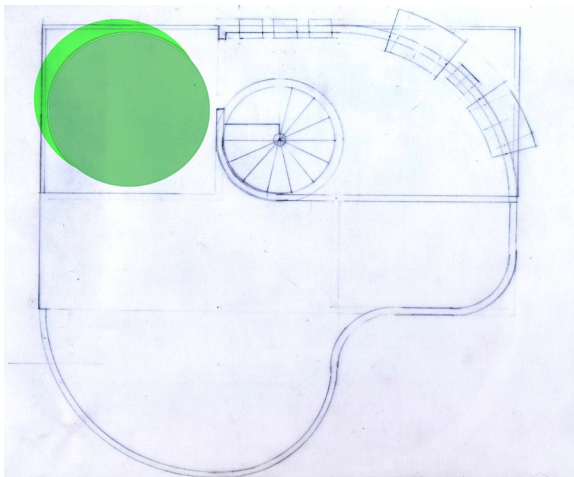
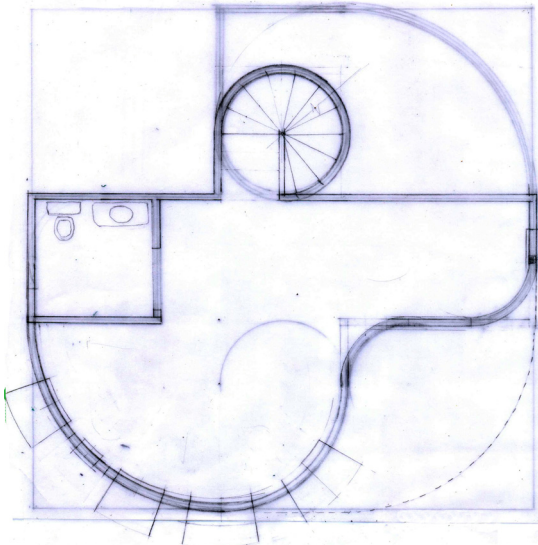


Dimensões modulares... pré-moldados em alvenaria armada...possibilidade de cobertura verde, fácil execução, tudo se encaixava...

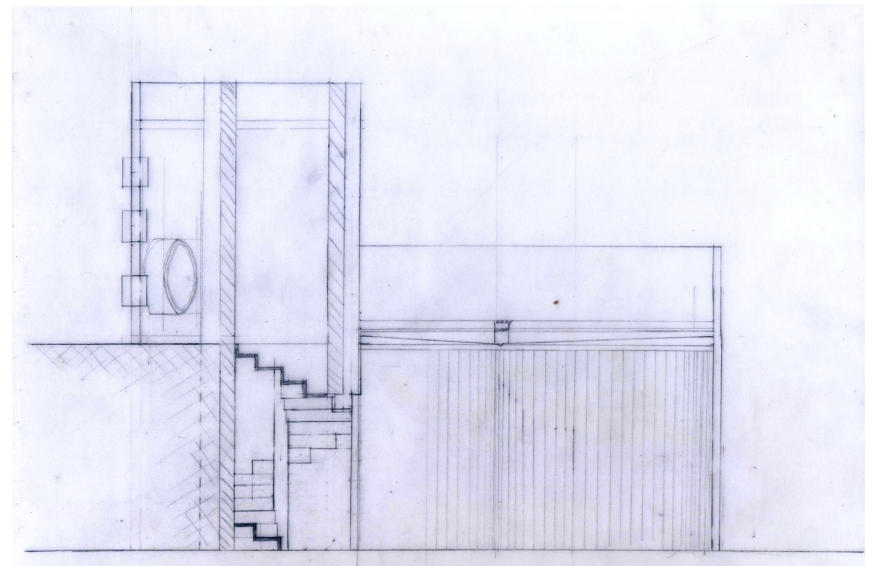


Esboços: Farol

Nautilus



Menos a idéia de ser um edifício aberto!



Esboços: Farol

Pérolas e Conchas

A necessidade de se conseguir um edifício que se colocasse aberto para seus usuários, que dispusesse de área coberta e que, em parte do edifício houvesse a possibilidade de fechamento, me fez fazer novos estudos.

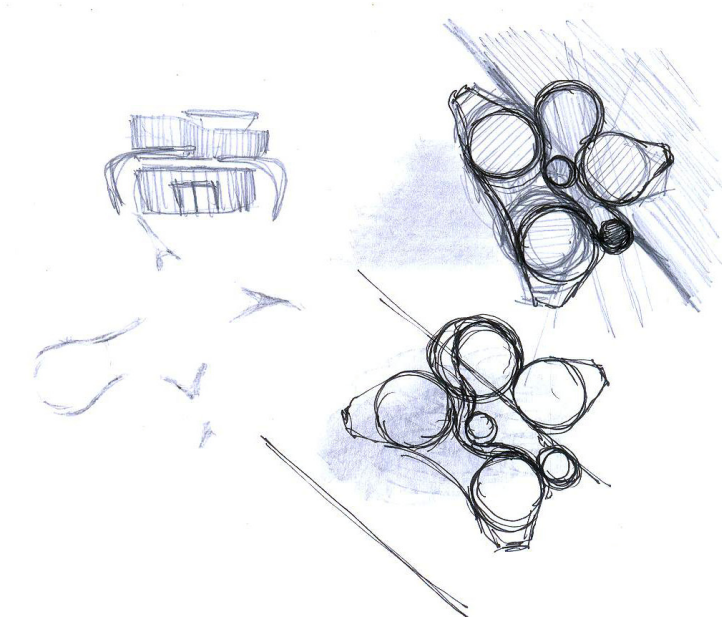
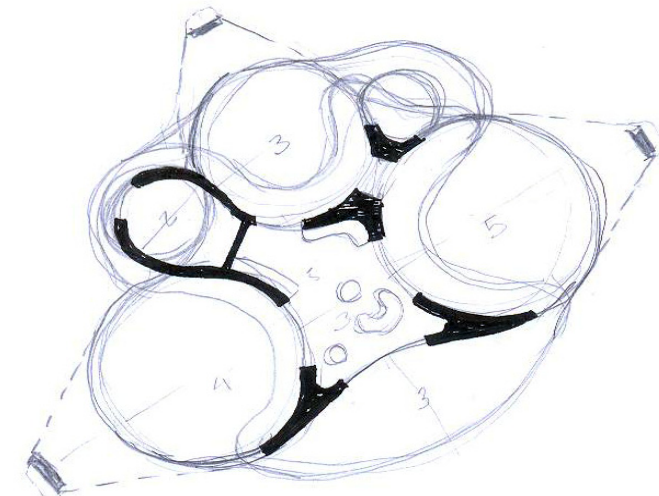
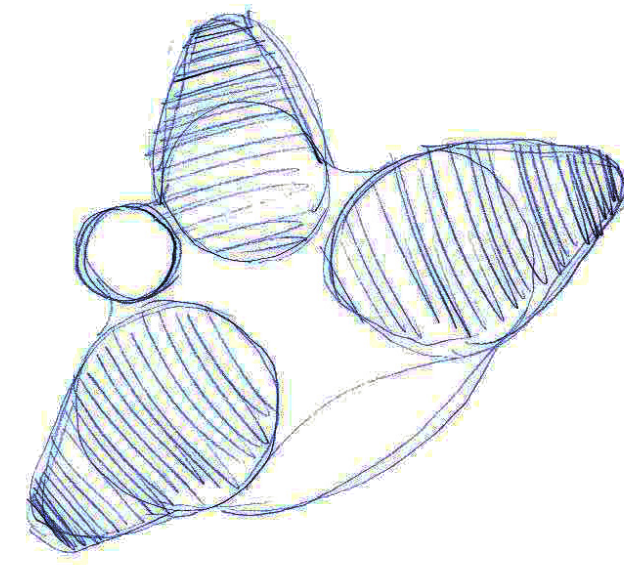
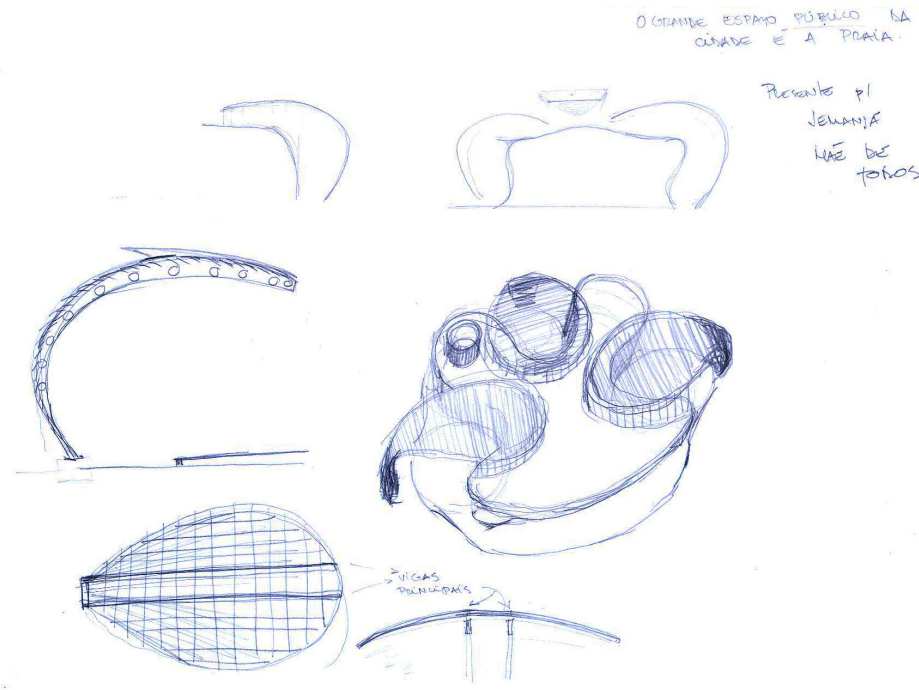
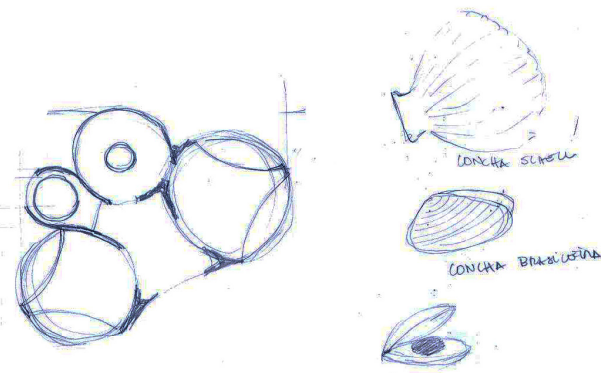
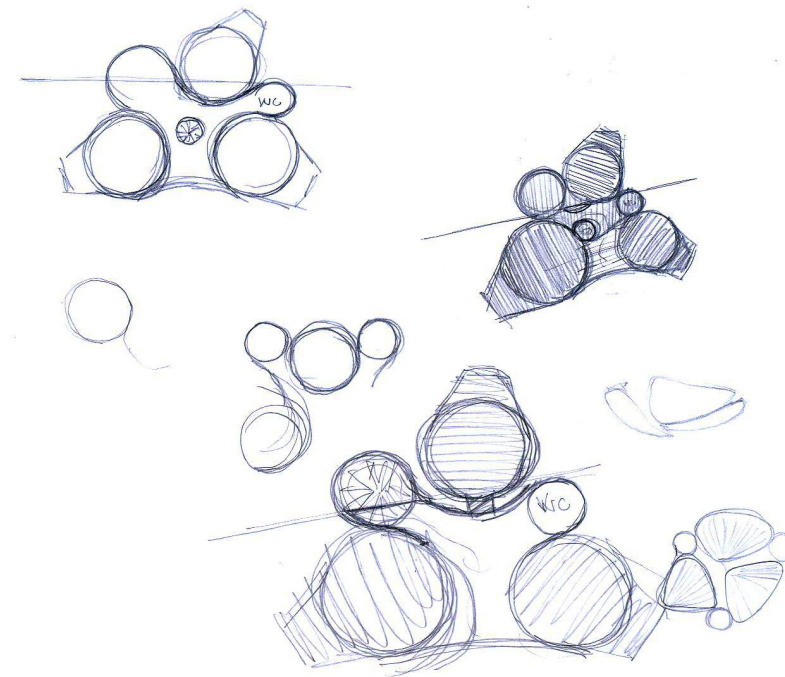
Três áreas circulares se colocam ao mesmo tempo dentro e fora do edifício. São como varandas do Farol e quiosques da praça. Nessas áreas não há fechamento, permanecendo abertas mesmo quando não há atividades internas no Farol, servindo como abrigo da chuva ou do sol para os usuários da praça.

O desenho do edifício permite que seja implantado tanto em terreno plano (Garibaldi), como em níveis (Sereia) com pequenas alterações.

Na Praça da Sereia, o Farol será implantado em dois níveis, com diferença de 3 metros entre eles. Duas das áreas circulares se mantêm no primeiro nível enquanto a terceira está alocada no nível superior, sendo acessada por uma escada interna ou pela parte externa do edifício, no nível correspondente.

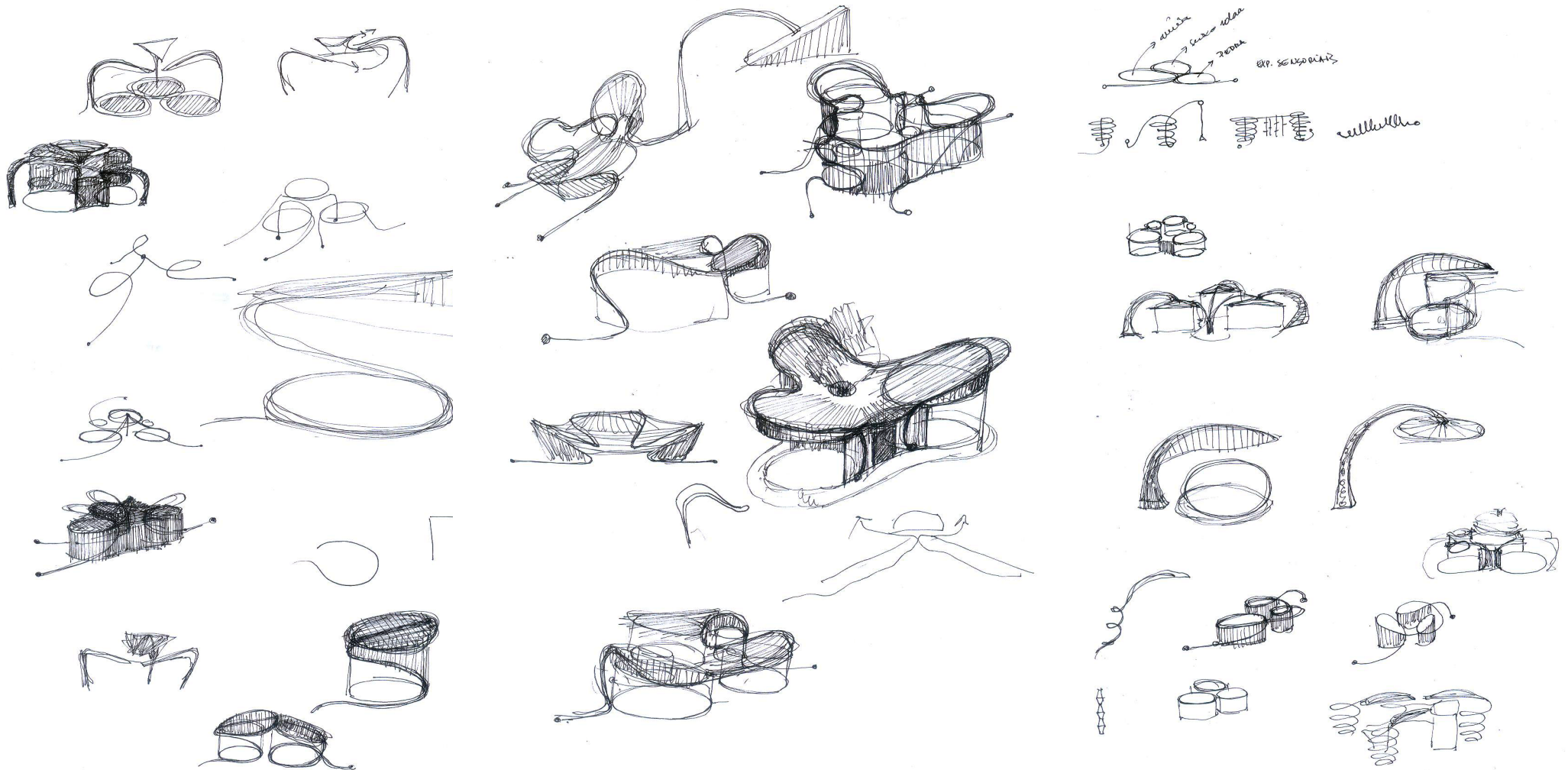
A área interna do edifício corresponde a área que une os 3 círculos, acrescentada de dois outros menores que abrigam a escada e o santário. Em alvenaria estrutural, se interliga com as áreas externas pelos vãos existentes na junção das dois ambientes.

As coberturas das áreas circulares se formam a partir de elementos independentes, que surgem fora do edifício, elevando-se em direção ao seu centro, curvando-se com uma crista de onda, numa estrutura em balanço. o que permitirá neste espaço maior interação com o exterior e também com o interior do edifício. A estrutura tubular metálica garantirá resistência ao balanço necessário e seu fechamento será em placas de alvenaria armada executadas sob medida para cada uma das conchas.



Esboços: Farol

Pérolas e Conchas



Esboços: Farol

Pérolas e Conchas



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se hoje não é nenhuma novidade que a cidade não é produzida para o seu cidadão comum, essa constatação se agrava quando falamos de um recorte geracional completamente sem voz em nossa sociedade, como é o caso da criança.

A realidade urbana, hoje, não permite o usufruto pela criança dos espaços públicos da cidade. O medo da violência urbana, a fragmentação do espaço pelas vias de tráfego de automóvel e pelos altos muros de condomínios e loteamentos, além da decepcionante qualidade dos espaços públicos, vistos muitas vezes como “sobras” do tecido urbano privado, são alguns dos fatores que provocam e agravam o processo de exclusão urbana da infância.

Nesse contexto, é imprescindível uma mudança na forma de se pensar a cidade, construindo-a para todos. É urgente o reconhecimento da alteridade no espaço urbano, respeitando as diferenças entre seus habitantes, refletindo essa mudança não só nos projetos propriamente ditos, mas na linguagem, na forma de comunicação, criando meios de inclusão de todos no processo de construção e discussão da cidade. Afinal de contas, as crianças sempre estarão presentes, usando, modificando e sendo influenciadas pelo espaço em que vivem. Um dia elas crescem e se tornam homens e mulheres que usarão o espaço de outras formas, porém, novas crianças já estarão usufruindo desse espaço, num processo cíclico permanente.

Em Salvador, encontramos uma realidade urbana comum a maioria das grandes cidades dos países periféricos e em desenvolvimento. Uma cidade governada pelo e para o mercado imobiliário, que traz como resultados a segregação sócio-espacial de reflexos alarmantes. E é nesse cenário que encontramos duas realidades claras do mundo infantil urbano. Se por um lado, crianças de classes mais favorecidas economicamente vivem uma

realidade urbana onde não há contato com o público, ficando restritas aos espaços privados dos condomínios, escolas particulares e shoppings, considerados mais seguros, limpos e completos, por outro, os bairros populares, de realidade contrastante, ainda apresentam ambientes públicos repletos de crianças. Mas quais são os fatores que condicionam esses dois modos de apropriação dos espaços da cidade? Essa é a pergunta que buscamos responder neste trabalho através do estudo da relação de crianças moradoras de uma área de habitação precária com o espaço público da cidade - crianças do Alto de Ondina e Alto da Sereia na Cidade de Salvador.

A ameaça constante da violência urbana, em suas mais variadas formas, é a grande inibidora da vivência dos espaços públicos da cidade e não é diferente no caso das comunidades estudadas. A presença de crianças na rua está diretamente ligada a uma necessidade econômica e espacial. Por um lado, desde a mais tenra idade a criança é estimulada a fazer o percurso casa-escola sozinha, uma vez que seus pais tem de tempo para acompanhá-la ou dinheiro para pagar alguém que a acompanhe até a escola. Por outro, as casas de dimensões mínimas não comportam as atividades lúdicas das crianças, que encontram na rua o espaço para realizá-las, sendo está uma vontade que pode partir da criança ou dos pais. Essa constatação nos leva a outra pergunta: será que, havendo espaço interno na casa suficiente para a brincadeira infantil, como acontece para a classe média em suas casas com quintais ou condomínios, a realidade dos bairros populares não se assemelharia, no discurso sobre violência -já existente - e na produção de ruas desertas de crianças, aos dos bairros mais abastados?-

Por isso, acreditamos que a mudança no projeto de cidade, inclui ainda a mudança nos hábitos cada vez mais frequentes do cidadão de se auto-privar do espaço público. O medo de estar no espaço comum da cidade é a legitimação da usurpação desse



espaço e parece ser, o que foi estrategicamente planejado pelos que incitam o medo e a desconfiança do que é comum, conseguindo assim, criar a falsa-verdade de que a vida tem que ser comprada. Que o bonito, o seguro e o eficiente, nunca serão adjetivos do que é público.

Assim, ir contra esse regime da desconfiança, onde a rua é considerada o lugar do delinquente, das más influências, onde, o outro, sempre será um suspeito, deve ser o posicionamento adotado por todos nós que vivemos na cidade e que queremos continuar a andar por suas ruas e praças, garantindo, principalmente, que nossos filhos possam ter as suas próprias experiências urbanas.

Com a inserção de três aparelhos, os Faróis, em pontos críticos das Comunidades, procuramos trazer de volta para esses espaços a confiança dos pais e cuidadores em permitirem a presença de crianças na rua, não só para as obrigações diárias, como para o lazer. Com áreas livres mais amplas, vegetação, sombra, água e brinquedos, as Praças trazem a possibilidades de novos percursos, de reconstruções do espaço, novos cheiros, sabores, texturas, e experiências corporais. As três intervenções, Praça da Garibaldi, Praça do Alto de Ondina e Alto da Sereia, aliadas ao CIAC, resultam em uma trama de percursos possíveis a todas as crianças das Comunidades, no entanto, cada criança possui seus próprios limites, do medo, da timidez, do desconhecido, da diferença, mas que pode ser ultrapassado quando a sua cultura lúdica encontra-se com outras, havendo a troca de saberes. Esse encontro é proporcionado pelos brinquedos-esculturas e totens, presentes nas praças e nos caminhos existentes nas Comunidades. Os “brinquedos-imãs”, tem como principal função estimular na criança a sua curiosidade e seu comportamento exploratório, atraindo-a para a rua, fazendo surgir na trama de percursos criados pelos Faróis, um caminho de crianças.

A intervenção proposta não encontra-se nem na escala do objeto, nem na escala

da cidade, sendo difícil classificá-la como um projeto arquitetônico ou urbanístico. Buscamos com esta proposta interferir nas relações existentes entre um grupo específico - as crianças - e o espaço urbano, identificando fatores que atravessam e condicionam essa relação, para então, através de uma resposta projetual, estimular a(fe)tições nesse espaço. Trata-se, portanto, de uma proposta que não se finda na sua execução, somente a partir do seu uso, da sua prática e apropriação de forma livre é que alcançará seu objetivo. Com esta proposta, dedicada às crianças das Comunidades e da cidade, esperamos estimular o reconhecimento do espaço público, como o espaço de todos, da alteridade, múltiplo em pertencimentos e em acontecimentos que nos atravessam podendo, com isso, modificar radicalmente a nossa vida.

Por isso a consideramos uma intervenção ludourbanística, podendo trazer de volta a Rua Lúdica.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro. Zahar, 2004.

CASTRO, Lucia Rabello de (org). **Infância e adolescência na cultura de consumo**. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org). *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998.

_(org). **Uma teoria da infância na contemporaneidade**. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org). *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998.

CASTRO, M. G. B. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. In: 16º COLE, 2007, Campinas. Anais do 16º COLE, 2007.

CRUZ, Andréa Góes da Cruz. **“Espaço urbano e transformações da subjetividade da criança e do adolescente”** In: CASTRO, Lucia Rabello de (org). *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998.

JALLEY, E. **Wallon lecteur de Freud et de Piaget**. Paris,

Editions Sociales, 1981

JAMES, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1999). **Theorizing childhood**. Cam-bridge, Polity Press, 1998.

LABORIT, Henri. **O homem e a cidade**. Mem Martins, Europa-América, 1971.

LAMY, Michel. **As camadas ecológicas do homem**. Lisboa, Instituto Piaget, 1996. (19-43 and 100-160).

LEFEBVRE, Henry. **A revolução urbana**. Belo Horizonte, Editora: UFMG, 1999.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo. Editora Nobel, 1989.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Porto, Edições 70, 1982.

MAGNANI, J. G. C. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. Revista Brasileira de Sociologia – Vol. 17 Nº 49 Junho / 2002.

MALHO, M. J. **A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano**. In: Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia



Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, 2003.

MCKENDRICK, John H. **The geography of children – an annotated bibliography.** In: Hugh Matthews & Fiona Smith (Ed.), *Childhood.* London, SAGE, vol.7(3), 2000. (359-387)

MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “**CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)**” (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil.* São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83>, visitado em 15/7/2012.

MUMFORD, L. “**La pianificazione per le diverse fasi della vita**”, *Urbanistica*, 1945. (7-11)

NASCIMENTO, A. M. **As imagens da cidade pelos olhos das crianças.** In: *As redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania*, 2003, Rio de Janeiro. Imagem e cidadania, 2003.

NASCIMENTO, N. B. **A cidade (re) criada pela infância.** 2009. Disponível em: http://www.abrinquedoteca.com.br/artigos_integra2_impressao.asp?id=33

NASCIMENTO, N. B. **A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças - Um Estudo em Sociologia da Infância.** Instituto de Estudos da

Criança. Universidade do Minho. 2009. (Tese de Mestrado)

NETO, Carlos. **Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais.** In Carlos Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança.* Cruz Quebrada, Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa, 1997. (10-22).

_. **O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo.** In Ruy Krebs; F. Coppetti & T. Beltrame (D.), *Discutindo o desenvolvimento infantil.* Livro Anual, Santa Maria, Sociedade Internacional para Estudos da Criança, 1998. (161-174)

_. **O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. Tempos livres a criança o espaço a ideia.** Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Acção Social, 1999i. (11-21)

OLIVEIRA, Livia de. **A construção do espaço, segundo Piaget.** *Sociedade e Natureza.* Urbelândia. Dezembro, 2005. (17 (33) 105-117)

PIAGET, Jean. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993. (11-59)

QVORTRUP, Jens. **Generation – an important category in sociological childhood re-search.** In Eduarda Coquet (Coord.), *Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância.* Braga, Instituto de Estudos da



Criança, Universidade do Minho, II vol. 2000. (102-113).

ROCHE, Daniel. **História das coisas banais**. Lisboa, Teorema p/ Círculo de Leitores, 1999.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

RYKWERT, Joseph. **“A sedução do lugar”**. São Paulo. Martins Fontes, 2004. (Resenha) JACQUES, P. B. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/88327309/RESENHA-1-Rykwert-A-SEDUCAO-DO-LUGAR>

SANTOS, Carlos Nelson & VOGEL, Arno (orgs.) **“Quando a rua vira casa: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro”**. Ibmam/ Finep .São Paulo. Projeto, 1985.

SANTOS, João dos. **Ensaio sobre educação – I. A criança quem é?** Lisboa, Livros Horizonte, 1982.

SANTOS, Milton. **“Espaço e Método”**. Nobel, São Paulo, 1985.

SARMENTO, Manuel & Pinto, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (Coord.), *As crianças – contextos e identidades*. Braga, Centro de

Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. (7-30)

SARMENTO, Manuel. Introdução. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (Coord.). **Saberes sobre as crianças – Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)**. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. (9-22)

SAULE JÚNIOR, Nelson; CARDOSO, Patrícia de Menezes. **O Direito à Moradia no Brasil**. São Paulo: Instituto Pólis, 2005. 160p.

SIMMEL, Georg. **“The Stranger”** In Wolff, K. (ed.) *“The Sociology of Georg Simmel”*, New York, Free Press, 1968.

TONUCCI, Francesco. **“La ciudad de los niños: ¿ por que necesitamos de los niños para salvar la ciudad?”** IT. N° 75, 2006.

TOPALOV, Christian. **Marché, solidarité, équité**. La ville. Paris, Le Courrier du CNRS 81, 1994. (81-82)



FIM